

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA HETEROGENEIDADE

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



Atena
Editora
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA HETEROGENEIDADE

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

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^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª 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 - Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Coordenadoras: Telma Ferraz Leal
 Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) | |
|--|--|
| H589 | <p>Heterogeneidade nas práticas de alfabetização - Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1174-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.741230304</p> <p>1. Alfabetização. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia R. Gonçalves (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.115</p> |
| Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166 | |

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
 Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001*

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 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 Co-

légio 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 (Mestranda UFPE, professora do 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

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001

PREFÁCIO

Este livro aborda uma temática importante: a heterogeneidade na sala de aula e nas classes de alfabetização. Embora não seja uma preocupação nova, há uma carência de textos que explorem aspectos teóricos e práticos da heterogeneidade na sala de aula.

Um aspecto importante e que, de certa forma, orientou as abordagens dos/as autores/as foi a distinção de dois tipos de heterogeneidades: sociais e individuais. As heterogeneidades sociais envolvem os seguintes aspectos: étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, região e geracional. As heterogeneidades individuais envolvem: ritmos de aprendizagem, traços de personalidade e comportamentos individuais, experiências e trajetórias individuais, contextos familiares (estrutura familiar), valores individuais e familiares, características físicas, níveis de dificuldades de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, tipos de interesse.

Os capítulos indicam que ambos os tipos de heterogeneidade precisam ser mais bem trabalhados no contexto social e escolar. Necessitamos de uma nova visão de educação que busque compreender e enfrentar essas heterogeneidades (sociais e individuais). Essa nova visão de educação precisa reconhecer os sujeitos em sua multidimensionalidade .

Alguns capítulos deste livro analisam como as questões das heterogeneidades sociais e individuais são abordadas em pesquisas acadêmicas (teses, dissertações, artigos) e em livros didáticos. Outros capítulos analisam dados de observações de salas de aula. Ambos os tipos de pesquisa são relevantes. No entanto, as pesquisas que trazem dados de observação de salas de aula emergem como essenciais para uma compreensão mais ampliada da heterogeneidade e das possibilidades de explorá-la, com o objetivo de ampliar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar.

De modo geral, entende-se que a diversidade é uma característica dos seres humanos e, portanto, está presente em todas as formas de agrupamento e de convivência. Do ponto de vista teórico, a diversidade que caracteriza a sala de aula é entendida como positiva e dinamizadora, pois amplia as possibilidades de interação entre estudantes e professores/as. Apesar disto, nas práticas cotidianas, há ainda dificuldades no trabalho com a heterogeneidade. Há ainda a crença de que, no passado, no modelo de escolarização seriado, as turmas eram mais homogêneas. Como algumas pesquisas citadas neste livro indicam, alguns docentes estranham o fato de não haver reprovação nos anos iniciais. Na realidade, a política de ciclos efetivamente demonstrou que as turmas se tornam mais heterogêneas e coloca em xeque diversas crenças e práticas já estabelecidas.

Tornar as escolas mais inclusivas e os docentes mais favoráveis à heterogeneidade é um objetivo ainda a ser atingido e isso envolve uma série de ações. Em primeiro lugar, é preciso investir muito na valorização dos/das profissionais da educação e na melhoria da infraestrutura das escolas, pois mudanças nas práticas requerem melhores condições de trabalho. Em segundo lugar, é preciso que a questão da heterogeneidade seja mais bem abordada na formação inicial e na formação continuada de professores. Em terceiro, tornar o currículo cada vez mais inclusivo envolve a construção de novos currículos e novas metodologias que sejam capazes de garantir a todos/as os/as estudantes o acesso ao currículo da forma mais ampla possível. Durante muito tempo, acreditava-se que uma das formas mais adequadas de se trabalhar com a heterogeneidade era a diferenciação curricular em sala de aula. A partir do diagnóstico permanente dos níveis e necessidades de aprendizagem dos alunos, é possível planejar a diferenciação curricular de forma a atender as diferentes necessidades. Embora essa ideia ainda seja válida, atualmente há verdades relativas mais avançadas que consideram que o Desenho Universal na/para a aprendizagem (DUA) é mais apropriado para garantir o acesso ao currículo e a aprendizagem em um contexto rico e diversificado. Pode-se afirmar que o DUA é uma abordagem mais abrangente e proativa que visa a tornar o ambiente de aprendizagem acessível para todos e as estratégias de diferenciação podem ser utilizadas dentro do DUA. No entanto, ele é complexo porque requer uma nova estrutura curricular planejada em sua totalidade para abarcá-lo. Já a diferenciação curricular refere-se a uma adaptação das metodologias de ensino ao currículo preestabelecido, sem que este seja alterado significativamente.

Parabenizamos os/as autores/as deste volume e esperamos que este livro possa inspirar novas práticas de sala de aula nas classes de alfabetização e em outros níveis.

12 de setembro de 2022.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

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 Cláudia 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 seus impactos 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 capítulos 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 dessas crianças, 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 as aprendizagens ocorram.

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 3

Esta obra é o terceiro volume da coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”. Intitulado com “Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade”, dá continuidade às reflexões expostas nos dois primeiros volumes, de modo que também é organizado em quatro partes: Pesquisa bibliográfica sobre heterogeneidade; Heterogeneidade e currículo; Heterogeneidade em livros didáticos; e Heterogeneidade na prática docente. Dados que não foram discutidos nos volumes 1 e 2 são expostos neste livro.

Na parte destinada à apresentação dos resultados da pesquisa bibliográfica foram escritos dois capítulos. O primeiro, escrito por Telma Ferraz Leal, Renata da Conceição Silveira e Joaquim Junior da Silva Castro, discute os modos como 20 artigos que tematizam heterogeneidade e educação tratam a diversidade humana. É intitulado “Heterogeneidade sociais em artigos científicos: reflexões sobre impactos da diversidade sobre os processos educacionais” porque evidencia os impactos dos diferentes modos de abordar essa temática sobre o ensino.

O capítulo 2 – “A avaliação formativa frente às contradições do processo de homogeneização vivenciadas no ciclo de alfabetização”, escrito por Telma Ferraz Leal, Joselmo Santos de Santana e Helen Regina Freire dos Santos, como o nome anuncia, trata da avaliação, dialogando com os resultados de 10 dissertações e teses defendidas no Brasil.

Na parte 2, Currículo é o tema central. Neste volume, o capítulo 3 é destinado a esse objeto de investigação. Sheila Cristina da Silva Barros, Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa e Nathália Rayane escreveram o texto denominado “Heterogeneidades Sociais e Individuais: abordagem em documentos curriculares dos estados de Minas Gerais e Pernambuco e suas respectivas capitais”. Neste texto, as relações entre heterogeneidades sociais e individuais, já tratadas anteriormente, foram retomadas, com um novo olhar, estabelecendo comparações entre as proposições presentes em documentos de redes estaduais e documentos das capitais desses mesmos estados.

Os livros didáticos, que foram analisados no subprojeto 3 desta pesquisa, são discutidos em dois capítulos deste volume. O capítulo 4 aprofunda análises acerca de como três coleções destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental abordam as heterogeneidades sociais nos Manuais dos Professores e nas atividades constantes nos livros dos alunos. Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva são as autoras desse texto.

Tendo objetivos similares ao capítulo 4, no capítulo 5, Telma Ferraz Leal e Maria Izabella de Barros analisam as orientações aos professores e as atividades dos estudantes quanto aos modos como lidam com as diferenças individuais.

Por fim, na quarta parte, dois capítulos debatem dados relativos a situações didáticas observadas em salas de aula de turmas de alfabetização. Telma Ferraz Leal e Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos investigaram as estratégias adotadas por professoras para lidar com as diferenças individuais em sala de aula, expondo os resultados obtidos no texto intitulado “As diferenças individuais na sala de aula”, capítulo 6.

O último capítulo, A rotina pedagógica e a heterogeneidade em sala de aula: reflexões sobre prática docente”, escrito por Telma Ferraz leal e Amanda Carla do Nascimento Cavalcanti, foi dedicado a apresentar reflexões sobre o estilo pedagógico de duas professoras que diversificavam as estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças.

Os sete textos deste volume integralizam o conjunto de reflexões realizadas na pesquisa “Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas”, financiada pelo CNPq e conduzida por pesquisadores engajados na luta por uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, que seja sensível às nossas identidades sociais e diferenças individuais. Desejamos, assim, que esse debate seja continuado, agregando educadores comprometidos com a escola pública e com um Brasil mais justo e igualitário.

SUMÁRIO

PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE HETEROGENEIDADE

CAPÍTULO 1..... 1

HETEROGENEIDADES SOCIAIS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: REFLEXÕES SOBRE IMPACTOS DA DIVERSIDADE SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Joaquim Junior da Silva Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303041>

CAPÍTULO 2..... 38

A AVALIAÇÃO FORMATIVA FRENTE ÀS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO VIVENCIADAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Helen Regina Freire dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303042>

PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

CAPÍTULO 3..... 70

HETEROGENEIDADES SOCIAIS E INDIVIDUAIS: ABORDAGEM EM DOCUMENTOS CURRICULARES DOS ESTADOS DE MINAS GERAIS E PERNAMBUCO E SUAS RESPECTIVAS CAPITAIS

Sheila Cristina da Silva Barros

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Nathália Rayane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303043>

PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 4..... 93

COMO OS LIVROS DIDÁTICOS ABORDAM AS HETEROGENEIDADES SOCIAIS?

Telma Ferraz Leal

Dayane Marques da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303044>

CAPÍTULO 5..... 126

COMO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS SÃO TRATADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS?

Telma Ferraz Leal

Maria Izabella de Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303045>

PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

CAPÍTULO 6..... 154

AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA SALA DE AULA

Telma Ferraz Leal

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303046>

CAPÍTULO 7..... 178

A ROTINA PEDAGÓGICA E A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Telma Ferraz leal

Amanda Carla do Nascimento Cavalcanti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7412303047>

SOBRE OS AUTORES 212

**PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE
HETEROGENEIDADE**

HETEROGENEIDADES SOCIAIS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: REFLEXÕES SOBRE IMPACTOS DA DIVERSIDADE SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Data de aceite: 27/02/2023

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Joaquim Junior da Silva Castro

“Ao meio social, cada aluno vem de uma família de um meio social e cultural diferentes, não adianta eu querer achar que todos são iguais, eles são diferentes e aqueles que têm um maior contato com o letramento em casa, eles têm maior facilidade em aprender e avançar aqui na escola”

(concepção de uma professora acerca das questões de heterogeneidade – BRAGA, 2013)

O debate acadêmico sobre heterogeneidade tem acontecido sob diferentes olhares, sobretudo quanto a questões relativas à educação para os direitos humanos e quanto à heterogeneidade de níveis de conhecimento, muitas vezes atribuída às diferenças individuais, sobretudo aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, a discussão sobre as relações entre heterogeneidades sociais e diferenças individuais e seus impactos sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimentos

não é suficientemente aprofundada na área de educação. Essa foi a conclusão a que chegamos em uma investigação sobre teses e dissertações sobre heterogeneidade publicadas no período de 2010 a 2016, apresentada no volume 1, capítulo 1 desta coletânea.

Para dar continuidade às reflexões sobre este tema, realizamos esta pesquisa em que analisamos artigos científicos sobre heterogeneidade, com o objetivo de mapear as contribuições dos estudos sobre os impactos da heterogeneidade sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Esse debate reveste-se de especial relevância na discussão sobre o ensino de leitura e escrita, sobretudo quando partimos do pressuposto de que é dever da escola garantir aprendizagem a todos os estudantes. Tendo esse ponto de partida, defendemos que é necessário considerar a heterogeneidade em sentido amplo e, no cotidiano da sala de aula, favorecer as interações solidárias, colaborativas, respeitadas entre os estudantes, contemplar discussões sobre heterogeneidades sociais, contribuindo para a formação crítica dos estudantes, combatendo preconceitos e valorizando a diversidade humana, o que remete às estratégias de seleção e tratamento de textos de diferentes gêneros que contribuam com tal desenvolvimento. Também,

tendo esse ponto de partida, defendemos a necessidade de utilizar diferentes estratégias para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes, considerando que tais heterogeneidades são resultantes das trajetórias de cada um, as quais sofrem determinações das diferenças individuais e dos modos como suas identidades sociais são vivenciadas na sociedade e, ainda, das oportunidades de vida. Dada a necessidade de fazer um recorte para a escrita deste capítulo, optamos por focar o debate sobre as heterogeneidades sociais, deixando os dados sobre o modo como as diferenças individuais são abordadas nos textos para outro momento.

Para discutir os resultados dessa investigação, faremos, inicialmente, uma breve exposição sobre os pontos de partida sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre o tratamento da heterogeneidade na prática de professores. Só depois, serão expostos a metodologia do estudo, resultados e conclusões.

1 | O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A QUESTÃO DA HETEROGENEIDADE

A heterogeneidade na educação tem sido um tema com interesse crescente, tendo como discurso comum uma rejeição às práticas homogeneizantes, tal como podemos identificar no trabalho de Ishikawa (2012), que abordou a configuração da escola e sua relação com as práticas homogeneizadoras, buscando “compreender o conceito de multiculturalismo no âmbito da escola e nos processos de formação de professores” e “elencar em que medida a organização da escola favorece ou não, práticas que se atentam às características plurais dos alunos” (ISHIKAWA, 2012, resumo).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica em artigos publicados nos anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, GT04 – Didática, GT12 – Currículo e GT13 – Ensino Fundamental) e em uma dissertação, a autora conclui que as práticas que objetivam cumprir metas de formação de sujeitos para o mercado de trabalho acabam por homogeneizar as ações pedagógicas em sala de aula. Tal preocupação é, de fato, relevante, mas muitas vezes encobre uma outra problemática, que é das práticas que tratam as singularidades dos indivíduos e apagam suas identidades sociais.

Assim, problematizamos, neste artigo, que a heterogeneidade contempla, dialeticamente, o fenômeno da homogeneidade, tal como discutido por Leal, Sá e Silva (2016), ao discutirem o princípio da homogeneidade em Kant. Esse debate culmina na nossa defesa de que existem diferenças individuais, que implicam nas singularidades de cada ser, e diversidade social, que implica em identidades sociais, nas quais, portanto,

emergem homogeneidades, tais como as identidades étnicas, religiosas, regionais, de orientação sexual, gênero, dentre outras. Por outro lado, defendemos que a individualidade de um sujeito é composta por um conjunto de identidades sociais, além dos aspectos relativos às características biológicas e trajetórias de vida. Na pesquisa educacional, é preciso, portanto, tratar das heterogeneidades em sua complexidade e suas interrelações.

Vários estudos têm tratado sobre heterogeneidades sociais, com os quais buscamos dialogar. Um deles foi conduzido por Silva (2018), que tratou sobre heterogeneidade ao abordar a Educação de Jovens e Adultos em que há pessoas com distintas faixas etárias e histórias culturais. Foram vivenciadas situações de ensino, chegando-se à conclusão de que a proposta dialógica-problematizadora possibilitou a superação das diferenças etárias e culturais dos educandos da EJA, uma vez que essas se complementam na ação dos sujeitos. Desse modo, afirmam que, nessa perspectiva, o “ensino de Ciências apresenta-se com potencial transformador para a promoção da prática educacional humanizadora contribuindo para a conscientização crítica dos sujeitos” (SILVA, 2018, resumo).

As reflexões realizadas evidenciam que a diversidade quanto à faixa etária e história cultural não foram obstáculos à aprendizagem de todos, pois,

Os educandos relacionaram o conhecimento estudado em sala com o contexto onde eles estão inseridos, as problemáticas locais. No início da proposta didático metodológica, as falas expressavam um distanciamento dos educandos em relação ao bairro e suas questões, também era comum na fala a relação paternalista com o Estado. O que se observa agora é uma visão mais crítica, um questionamento sobre a realidade que os cerca (SILVA, 2018, p. 95).

Desse modo, a conclusão do estudo foi que

[...] a proposta possibilitou a superação das diferenças etárias, sociais e culturais, uma vez que essas se complementam na ação dos educandos mediados por uma metodologia capaz de levar em consideração a realidade dos sujeitos e as experiências de vida de cada educando (SILVA, 2018, p. 103).

Apesar do uso da expressão “superção” conduzir a uma concepção de que as heterogeneidades precisam ser apagadas, as análises dos dados evidenciam outra intencionalidade, que foi de mostrar que essa diversidade favoreceu a socialização de saberes múltiplos que propiciaram aprendizagens a todos. Não há, no estudo, delimitação acerca de quais tipos de heterogeneidade, além da faixa etária, estão sendo considerados, optando-se por fazer referência a distintas histórias culturais. Apesar da abrangência da expressão, podemos inferir que são consideradas as heterogeneidades que marcam diferentes identidades sociais.

Diante do desafio de refletir sobre as heterogeneidades e seus impactos sobre o ensino, deparamo-nos sobre três grandes temáticas: (1) a importância de considerar a heterogeneidade para contribuir com a formação humana crítica dos estudantes; (2) a necessidade de vivência de estratégias didáticas para garantir a aprendizagem a todos no cotidiano escolar; (3) os efeitos da heterogeneidades sobre a reprovação e evasão dos estudantes. Nesta terceira temática, prevalecem os estudos que focam nos resultados das pesquisas sobre dados estatísticos de condições de vida dos estudantes.

Nogaredo (2016) objetivou “conhecer os aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovaram no 3º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do estado de Santa Catarina”, por meio dos dados do Censo Escolar de 2013 (INEP) e dos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (IBGE). A pesquisadora informou que

Dentre os itens disponíveis no banco de dados, foram considerados aqueles relacionados aos aspectos sociais, culturais e escolares, pautados nos seguintes fatores: localização de moradia da criança e da escola, gênero, idade, raça, sexo, meio de locomoção utilizado para chegar à escola, dependência administrativa da escola, se a criança possui necessidades especiais e quais são essas necessidades (NOGAREDO, 2016, p. 18).

Segundo a autora, 7% das crianças foram reprovadas ao fim do 3º Ano em Santa Catarina (mais de 6.000 crianças), sendo 66% do sexo masculino. Também identificou maior índice de reprovação entre crianças brancas das periferias do perímetro urbano (52,8%). Quanto à idade, a maior frequência foi de crianças que tinham 10 anos de idade (34,7%). Esses dados remetem a diferentes tipos de heterogeneidade: gênero, étnica, classe social, idade.

Ao discutir tais dados, a autora faz cruzamentos entre os tipos de heterogeneidade. Por exemplo, o maior percentual de meninos reprovados é discutido pela autora a partir do dado de que são os meninos os que mais iniciam atividades remuneradas em busca de recursos financeiros e que, portanto, não podem participar de atividades no contraturno na escola. Desse modo, a categoria gênero cruza com a categoria classe social, evidenciando dificuldades que são relativas às condições de participação em atividades escolares. Outras hipóteses explicativas são expostas, como as baseadas em padrões comportamentais (tendência de as meninas serem mais atentas, organizadas, passivas e maleáveis, ficarem mais tempo em casa) (NOGAREDO, 2016, p. 60).

O cruzamento entre alguns fatores revelam, nos dados, impactos variados de classe social. Por exemplo, os meninos de bairros periféricos sofrem mais o processo de reprovação. Em relação à idade, a autora chama a atenção para o fenômeno da multirrepetência, pois há maior quantitativo de reprovações em crianças com 10 anos ou mais.

Um dado que destoa dos dados brasileiros de modo geral é a maior quantidade de reprovações entre crianças brancas. A autora chama a atenção de que há uma significativa parcela de pessoas que não declaram sua raça e que na população catarinense há predominância de pessoas brancas, o que justificaria apresentar o maior índice de reprovação. Sobre essa supremacia étnica, a autora destaca:

Sendo a população catarinense predominantemente branca, esta acaba por impor também seus valores seja no âmbito da cultura ou em outros aspectos sociais e as minorias étnicas como os indígenas e negros ficam a margem do processo, quando não invisíveis como se não fossem eles também portadores de cultura e valores. Esse predomínio do branco sobre os demais segmentos no contexto social catarinense parece que foi incorporado como natural e as pessoas reproduzem, conscientes ou não, adotando como seu um modelo de cultura ocidental e branca (p. 66).

Outro tipo de heterogeneidade identificado como tendo impacto sobre reprovação foi a presença de grande quantidade de pessoas com deficiência. Os dados também evidenciam que a maioria das crianças reprovadas no 3º ano em Santa Catarina são do sexo masculino, não utilizam transporte para ir à escola e não estudam no contraturno escolar. Além disso, boa parte dos professores não são efetivos e precisam de um melhor programa de formação continuada.

A autora afirma que “nenhuma criança é igual a outra, já que cada uma está inserida em um determinado contexto social, com acesso ou não a determinados bens culturais” (NOGAREDO, 2016, p. 28). Desse modo, ela relaciona o problema da repetência à falta de bens culturais. Assim, ressalta a “importância de possibilitar o acesso a todas as crianças aos bens culturais e à compreensão ou ao domínio desses bens, além das oportunidades de interagir, imaginar e expressar-se” (NOGAREDO, 2016, p. 28).

Apesar desse viés explicativo, a autora enfatiza a necessidade de garantir o acesso e permanência para todas as crianças, levando em consideração a condição social, étnica, de gênero, afirmando a constituição desses estudantes como sujeitos sociais. Então, diferentemente do discurso sobre déficit cultural, há, neste trabalho, a defesa de adequação dos espaços escolares, tanto em relação aos tempos, recursos didáticos e pedagógicos, quanto à formação dos professores para lidar com tais especificidades. Essa defesa tem como justificativa a incoerência, segundo a autora, entre a garantia do direito de inclusão dos estudantes (democratização do ensino) e a exclusão desses mesmos estudantes, resultante de eles não acompanharem os padrões definidos nas metas e perfis. Alerta, portanto, que a avaliação funciona como instrumento de segregação. Nesse sentido, dialoga com Arroyo (2010, p. 90):

Sabem-se diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social. Foram produzidos como inexistentes, para esses lugares e territórios. Jogados no outro lado, do não reconhecimento, da inexistência.

As discussões dos dados, portanto, mobilizam aspectos relativos a diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos sobre a reprovação dos estudantes. Ou seja, abordam a repetência na perspectiva de que as condições de vida dos estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais criam obstáculos à progressão escolar. Mas outras questões também permeiam esse debate, como o compromisso de contribuir para a formação humana crítica dos estudantes e o fortalecimento de suas identidades.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, traz à baila, atribuído ao componente LP, um ensino que dialogue com uma participação crítica na sociedade:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017, p. 68).

Entendemos, nesse sentido, que essa participação significativa também aconteça por meio de um ensino-aprendizagem que proporcione aos discentes um conhecimento sobre as diferenças que os permeiam em uma sociedade multicultural e cada vez mais tecnológica. Há, então, um impacto positivo das heterogeneidades sociais e individuais ao ensino de português, entendendo-as como manifestações que propiciem um olhar crítico e consciente da sociedade.

2 | METODOLOGIA

Por meio de pesquisa bibliográfica foram investigados 20 artigos de periódicos científicos, utilizando-se, para tal, a análise de conteúdo de Bardin (1977), que constou de quatro etapas.

Na primeira etapa fizemos o levantamento dos textos; na segunda etapa, a leitura do artigos para a construção das categorias e codificação em quadros, por dois juízes independentes; em seguida, houve discussão das discrepâncias na categorização no grupo de pesquisa; por fim, fizemos a checagem final das categorias, síntese das informações

levantadas e interpretação dos dados.

Para a seleção dos artigos, foi feito levantamento nos periódicos: Revista Brasileira de Educação (RBE) ANPEd e Revista Educação e Linguagem da UFMG –, entre os anos 2010 a 2016. É importante ressaltar que, nas plataformas dos respectivos periódicos, os filtros de busca não permitiram o levantamento de modo individualizado para cada descritor. Razão para o quantitativo de periódicos (revistas) ter sido obtido a partir dos seguintes critérios: ser da área de educação, estar enquadrado no período estipulado para a pesquisa e versar sobre os termos heterogeneidade e diversidade.

Em ambas as plataformas, o número de produções identificadas foi bastante restrito. No periódico Educação e Linguagem, do total de 158 artigos publicados entre 2010 e 2016, dois foram selecionados por tratarem do tema dessa pesquisa; no periódico Revista Brasileira de Educação, do total de 321 artigos no mesmo período, 19 foram selecionados. Dos 21 artigos, optou-se por analisar 20, que foram escolhidos aleatoriamente. No quadro a seguir, seguem as informações sobre os artigos.

| Código | Referência | Quantidade de páginas | Objetivo |
|--------|--|-----------------------|--|
| D1 | SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana e RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.98-108. ISSN 1413-2478. | 13 | Analisar como os textos de literatura infantil ensinam e buscam influenciar condutas e atitudes em relação à diferença. |
| D2 | GUEDES CAPUTO, Stela. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. Revista Brasileira de Educação , vol. 20, núm. 62, julho-setembro, 2015, pp. 773-796 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil | 24 | Mostrar como o conhecimento das culturas afro-brasileiras, neste caso, especificamente, do yorubá - língua praticada em alguns terreiros de candomblé, pode auxiliar no combate ao racismo religioso presente nas escolas brasileiras. |
| D3 | FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristiane Vólz. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. Revista Brasileira de Educação , v. 18, p. 899-920, 2013. | 24 | Realizar um mapeamento dos trabalhos de pesquisa apresentados na ANPEd que se ocuparam dos temas "relações de gênero" e "sexualidades". |

| | | | |
|-----|--|----|---|
| D4 | RUSSO, Kelly; ARAUJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro Revista Brasileira de Educação , vol. 18, núm. 54, julho-setembro, 2013, pp. 571-587 | 20 | Aprofundar a discussão sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar, mostrando como um grupo de professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identifica e lida com essa questão em sala de aula. |
| D5 | FERRARI, A. Cultura Visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan/abr. 2012. | 16 | Estabelecer pontos de encontro entre a formação docente, educação infantil e relações de gênero e sexualidades. |
| D6 | RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. <i>In: Revista Brasileira de Educação</i> , v. 16, n. 46, jan a abr., 2011. | 25 | Investigar a constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos no Brasil, procurando identificar os sujeitos com poder de significar a área e os sentidos em disputa nesse processo – destacadamente o modo como a diferença se articula e constrói consensos nesses espaços curriculares. |
| D7 | CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação , v. 22, p. 539-564, 2017. | 26 | Analisar como a educação quilombola pode contribuir para o enfrentamento ao racismo nas escolas e na sociedade em geral. |
| D8 | ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. Revista Brasileira de Educação , v.22, n. 69, abr.-jun. 2017 | 24 | Analisar o fenômeno escolar a partir da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas. |
| D9 | BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento School Pedagogical Scenes of a Socio-Educational Center: the class as (not) a happening. Faculdade de Letras , v. 24, n. 2-JUL, p. 519, 2016. | 29 | Problematizar a relação com o saber em um centro socioeducativo , destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais. |
| D10 | OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017. | 23 | Analisar os livros do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) de educação no campo, atentando para os conhecimentos e modos de vida que ali se apresentam e como se apresentam. Por meio da seleção e análise de acontecimentos imagéticos e textuais significativos, são discutidas hierarquias de saberes e modos de vida nos materiais em questão. |

| | | | |
|-----|---|----|--|
| D11 | CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. | 23 | Entender a formação continuada como um locus privilegiado para refletir e debater a diversidade cultural no contexto escolar. |
| D12 | BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. Revista Brasileira de Educação , v. 18, p. 939-960, 2013. | 22 | Investigar entre as crianças as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. |
| D13 | FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. Revista Brasileira de Educação , v. 18, p. 985-1008, 2013. | 26 | Observar a constituição dos cursos de Pedagogia no interior paulista e como a educação especial se entremeou na formação desses cursos. |
| D14 | VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. Revista Brasileira de Educação , v. 22, p. 453-474, 2017. | 22 | identificar e caracterizar práticas de educação sexual com adolescentes desenvolvidas nas escolas da rede pública, bem como investigar a concepção dos professores envolvidos a respeito do tema. |
| D15 | MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação . [online]. 2012, vol.17, n.50, pp.378-394. | 17 | Problematizar a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação. |
| D16 | GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Revista Brasileira de Educação [online]. 2013, vol.18, n.52, pp.189-196. | 9 | Analisar o atual contexto do capitalismo e do neoliberalismo, destacando a crise global, o dinamismo da economia brasileira e seus resultados ambíguos para o país, em particular, no que se refere ao combate às desigualdades sociais. |
| D17 | DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 17, p. 661- 674, 2012 | 16 | 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. |

| | | | |
|-----|--|----|--|
| D18 | BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2016, vol.21, n.67, pp.851-874. ISSN 1809-449X. BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. Revista Brasileira de Educação , v. 21, p. 851-874, 2016. | 24 | Analisar algumas mudanças diacrônicas ocorridas na educação especial, especificamente no Instituto Nacional de Surdos (INES), instalado no estado do Rio de Janeiro. Esse histórico, que abrange o período de sua fundação em 1857 até o início do século XXI, caracteriza-se por tematizar conceitos que redundaram em atitudes para com o “outro” e que interferem na educação de pessoas com deficiência. |
| D19 | RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. Revista Brasileira de Educação . 18 (54), 2013. pp. 669-796. | 26 | Visa a analisar as concepções que informam a educação do campo e o Programa Escola Ativa no intuito de captar as contradições que impregnam a política de Estado para essas populações. E, assim, compreender as razões que explicam a reedição da Escola Nova identificada como Escola Ativa numa realidade e tempo diversos dos que lhe deram origem. |
| D20 | PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. Revista Brasileira de Educação . [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233. | 21 | Discutir o preconceito pelo prisma da psicologia moral e trazer reflexões acerca da educação moral, com vistas ao respeito à diversidade. |

Quadro 2: Dados sobre os artigos analisados (periódicos 2010 a 2016)

3 | RESULTADOS DA PESQUISA

Para refletir sobre os modos como as heterogeneidades sociais foram abordadas nos artigos analisados, optamos por, em um primeiro momento, mapear quais artigos contemplam cada tipo de heterogeneidade social. O Quadro 3 mostra que há trechos em 14 documentos que falam de diversidade social de maneira geral, sem especificar nenhum tipo em particular e que os tipos de diversidade social mais contemplados foram étnico-racial e de gênero. Os menos recorrentes foram heterogeneidade de região e geracional.

| Subcategoria | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 | D8 | D9 | D10 | D11 | D12 | D13 | D14 | D15 | D16 | D17 | D18 | D19 | D20 | Total |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| GERAL | X | X | | X | | | | X | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | 14 |
| Étnico-racial | X | X | X | X | | X | X | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | 15 |
| Gênero | | | X | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X | | X | | | 13 |
| Orientação sexual | X | | X | X | X | X | | | | X | X | | X | X | X | | | | | X | 11 |
| Classe social | X | | | X | | | | X | X | X | | | X | | X | X | | X | X | X | 11 |
| Religiosa | | X | | X | | X | | | | | | | X | X | | X | | | | X | 7 |
| Região | | | | | | X | | X | | X | | | | | X | | | | X | | 6 |
| Geracional | X | X | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | 4 |

Quadro 3: Tipos de heterogeneidade citados por artigo

A partir da análise mais pormenorizada dos artigos, foram identificados trechos que abordam a diversidade social de maneira geral em 14 documentos. Esses mesmos documentos, em outros trechos, trataram ou citaram algum tipo específico de heterogeneidade social, conforme exporemos a seguir.

3.1 Heterogeneidade étnico-racial

Quinze dos 20 documentos fizeram referências à diversidade étnico-racial, tendo sido o tipo de heterogeneidade que foi referenciado com maior frequência no corpus investigado.

Em D1, é evidenciado que diferentes diversidades humanas estão presentes na literatura infantil, como forma de refletir sobre conflitos sociais. Na maior parte dos casos, são estabelecidos modos de falar sobre os preconceitos por meio de metáforas que amenizam os conflitos e justificam a necessidade de respeito pelo viés biológico, ou seja, as diferenças seriam biológicas e, portanto, naturais. Desse modo, tal como é discutido pelo autor:

Tudo ocorre, então, como se a diferença fosse uma característica própria dos sujeitos e não efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos (D1, p. 101).

A tentativa de amenizar os conflitos ao tratar de questões étnicas na escola também é iniciada em D2, pondo-se em destaque aspectos tensos da abordagem das relações

étnicas, como o respeito e valorização de aspectos culturais e religiosos, tema que também aparece em D4, por exemplo, quando um professor afirma que:

Trabalhar com África, que é algo que está sendo muito incentivado, principalmente em história... Trabalhar com África é muito bem visto, você trabalhar com diversidade étnica é muito bem visto, mas trabalhar com religiões afro-brasileiras, aí falam: "ah, não, essa diferença não". (Cláudio) (D4, p. 579)

O trecho da entrevista do professor evidencia a tentativa de "dar conta" de um discurso a favor da diversidade, sem estabelecer confrontos. Essa tendência é discutida também em D18:

Tais posicionamentos fazem parte de uma política global, denominada de neoliberalismo e de pós-modernidade, em que todos os indivíduos seriam incluídos no mercado consumidor e que, a partir de agora, todos seriam aceitos como expressando diversas formas ou estilos de vida. O discurso passa a ser: "Todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero" (DAVIS, 2013, p. 3), e a mensagem ideológica desse discurso é a de que não existe mais o indivíduo "normal", e o importante é aceitar que vivemos com diversos tipos de pessoas (D18, p. 20).

Esses trabalhos, assim como também acontece em D7, buscam problematizar as concepções de democracia racial arraigada em nossa sociedade e a necessidade de abarcar o tema em sua complexidade. São, na realidade, reflexões que buscam evidenciar a necessidade de tratar aspectos de resistência das culturas dos grupos excluídos e abordar tais identidades por meio de discursos mais combativos quanto aos preconceitos sociais, como ocorre em D10:

Os sabores deliciosos formados pela mistura de povos reiteram a imagem da nação miscigenada, na qual os conflitos e as hierarquias raciais são diluídos por essa "mistura", afirmando uma ordem social harmoniosa e conseqüentemente não racista ou patriarcal, em uma invisibilização das hierarquias e exclusões (D10, p. 23).

Em outra direção, o artigo D20 foca na proposição de um trabalho voltado para o desenvolvimento moral dos estudantes para combater preconceitos. Nesse sentido, sintetiza que:

[...] consideramos que, para além desse trabalho de elucidar reflexivamente os conflitos cotidianos, é necessário buscar estratégias de educação moral que se voltem para a tolerância e o respeito às diferenças. Tais estratégias consistiriam em sequências de atividades, projetos e outras modalidades educativas voltadas para a reflexão sobre os valores, na perspectiva da resolução de conflitos. Explicando melhor, seriam atividades planejadas com o fim de discutir os conflitos morais, como enfatizam Moreno e Sastre (2002). Nessas atividades, os alunos seriam levados a refletir sobre os valores

de uma forma consciente, sem estarem envolvidos na própria situação, mas imaginando-se como se lá estivessem. A eles seriam proporcionados momentos para refletirem coletivamente sobre as causas e consequências dos conflitos morais, sobre os sentimentos e pensamentos dos envolvidos, bem como sobre ações adequadas para agir diante deles (D20, p. 231).

No trecho transcrito, há a recomendação de ações que impliquem na formação de pessoas tolerantes e que tenham empatia pelos que sofrem o preconceito. O foco central, portanto, é na construção de atitudes gerais e não na explicitação dos processos políticos e sociais que geram os preconceitos.

Outro tipo de proposição acerca de como abordar a heterogeneidade étnica é exposto no artigo D17, que problematiza a pertinência das estratégias para crianças da Educação Infantil:

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (D17, p. 666).

D3 tem como foco as categorias gênero e sexualidade. No entanto, problematiza que essa discussão entrecruza-se com a de etnicidade, pois há especificidades e peculiaridades nas experiências das mulheres negras, o que remete à discussão que vimos levantando acerca da construção das individualidades, que vão se construindo pelo amálgama das diferentes identidades sociais que nos constitui e implicam em trajetórias singulares.

Outro estudo que aborda a complexidade da construção das identidades é D11, que discute a escola como espaço de formação acerca das questões culturais, étnico-raciais e do contexto social dos professores e dos estudantes. O entrecruzamento entre identidades, portanto, é tema relevante tratado em alguns textos. Mas não ficam esquecidos os debates sobre as especificidades de algumas identidades que precisam ser fortalecidas em contextos escolares específicos. Nessa direção caminha o texto D15.

O artigo D15 aborda a emergência da modalidade de educação quilombola em Minas Gerais, estabelecendo paralelos com a educação indígena e do campo. Defende a importância de fortalecimento dessas identidades e construção de políticas específicas para dar conta de suas complexidades.

Em D6, defende-se a necessidade de compreender que o discurso de direitos humanos não pode ser naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar

aprofundado sobre história, sobre ética e sobre identidades sociais. D16, nesta mesma direção, problematiza documentos oficiais, propondo um olhar mais crítico e a necessidade de, na atual era turbocapitalista neoliberal,

[...] resgatar o artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada por todos os países do mundo, exceto pelos Estados Unidos e pela Somália.

Dentre outros itens, no artigo é proposto:

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 (D16, p. 8).

Encontramos no texto D13 também a preocupação com tais temas, focando na formação de professores. É afirmado que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP estabelece a necessidade de o egresso “demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças” de diferentes tipos, incluindo-se na lista as étnico-raciais. No entanto, o autor defende que, em relação ao trabalho voltado para pessoas com deficiência, ter consciência não é suficiente. Propõe maior ênfase à discussão sobre práticas pedagógicas para a inclusão. Esse pressuposto é exposto com foco na Educação Especial, mas como a diversidade étnica é citada, facilmente podemos expandir as conclusões postas neste parágrafo para diferentes tipos de heterogeneidade social.

Alguns trabalhos não têm foco em questões étnicas e apenas fazem referência pontual à heterogeneidade étnica. D4 foca no tema sexualidade; embora não trate de diversidade étnica, cita esse tipo de heterogeneidade ao explicitar que o PNLD inclui nos temas a serem propostos a diversidade humana, incluindo a étnica.

A abordagem sobre questões étnicas, como pode ser percebido nesta síntese dos trabalhos analisados, abarca um conjunto de parâmetros a serem considerados, sendo importante destacar uma diferença fundamental entre as proposições que enfatizam a necessidade de desenvolver uma atitude geral de aceitação e respeito às diferenças e as que propõem ações que problematizem as diferenças, com foco na tomada de consciência das tensões e relações de poder que configuram os processos de preconceito e discriminação.

3.2 Gênero

A heterogeneidade de gênero foi citada em 12 dos 20 artigos analisados, o que significa a atenção dada a essa temática, como pode ser confirmado nos resultados de D3, que teve o foco na análise dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, durante o período de 2000 a 2006, cujas temáticas contemplam “relações de gênero” e “sexualidades”. Foram identificados, pelas pesquisadoras, 95 trabalhos. Nas conclusões é dito que:

Embora seja perceptível que no transcorrer do tempo as análises envolvendo gênero e educação vieram crescendo, existem características recorrentes identificadas nesses estados da arte, algumas delas expressando os limites de produção: autoria predominantemente feminina; centralização da produção nas regiões Sudeste e Sul, mais intensamente em algumas instituições das mesmas regiões; maior quantidade de trabalhos identificados sob a palavra-chave “mulher”, com menor presença dos descritores “relações de gênero” ou “gênero” e “homem”. Podemos falar também do caráter disperso da produção, que versa sobre temáticas muito variadas enquanto deixa descobertas outras pertinentes para a agenda educativa, e da presença muito pequena de artigos sobre educação nas revistas feministas e de artigos sobre gênero nas revistas educacionais (D3, p. 902).

O artigo D11 discute a importância de que questões relativas aos preconceitos sejam discutidas no campo da Formação Continuada de Professores. O texto aborda diferentes categorias, incluindo a de gênero. Dentre outras reflexões, aponta que:

O primeiro trabalho (DAZZI, 2004) foi localizado na 27ª Reunião Anual, discorrendo sobre a capacitação de professores na prevenção de HIV/AIDS, desenvolvida por meio de mídias educativas (vídeos) produzidas pelo Ministério da Saúde - Coordenação Nacional DST/AIDS - Programa Prevenir É Sempre Melhor. Guiada pela abordagem dos estudos culturais, a autora discute o “governo” dos corpos/sexualidade, por meio dos discursos oficiais (vozes autorizadas, posições e produções de sujeito) e as relações de poder envolvidas, focalizando **identidades de gênero** que são atingidas nesses processos e a necessidade de formação docente continuada para lidar com eles (D11, p. 9).

Apesar da crescente produção de pesquisas relativas às questões de gênero, alguns estudos apontam a precariedade de tratamento do tema nas práticas escolares. O artigo D4, que trata de como os professores lidam com as diferenças entre as crianças em escolas do Rio de Janeiro por meio de grupo focal, informa que:

Por sua vez, a questão da identidade de gênero somente foi tratada pelo grupo após a intervenção direta da mediadora nessa direção. Diante da apresentação da questão, uma das professoras, que havia desenvolvido projetos educativos em uma organização não governamental feminista, contou sua experiência de trabalho com a questão de gênero numa oficina pedagógica (D4, p. 580).

Em outros trabalhos, como, por exemplo, em D5, a discussão sobre relações de gênero aparece imbricada com reflexões sobre orientação sexual. Ainda assim, contribui para o debate desta categoria de heterogeneidade. É dito que:

Butler (2009), ao analisar a articulação entre linguagem, poder e identidade, destaca que as identidades são produções que os sujeitos colocam em ação por meio de suas indicações linguísticas e expressões. Com base na elaboração do conceito de performatividade, a autora busca pensar os conflitos performativos que são acionados e que regulam a produção normativa das identidades de gênero e sexuais. Esses dois pontos em articulação tomam como performativas as palavras que “fazem o que dizem” ao serem pronunciadas. Assim, performatividade envolve toda circulação de discurso com capacidade para controlar a emergência e construção das subjetividades (D5, p. 112).

O trecho transcrito do artigo D5 é importante por colocar em questão aspectos relativos à construção da identidade de gênero considerando as relações de poder na sociedade e os conflitos daí decorrentes, contrapondo-se a abordagens mais generalistas que apenas explicitam a necessidade de respeito e convivência ou focam apenas em aspectos biológicos. O artigo D18 é contundente em relação a tal defesa:

Nos termos de Davis (2013, p. 3), a ideologia da normalidade é substituída pela da diversidade quando é proclamado que “todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero”. O “outro” passa a ser aceito como hóspede não em sua identidade – que permanece não sendo considerada –, mas como alguém que deve permanecer imóvel, que tem de se enquadrar nos padrões estabelecidos de normalidade, o que Skliar (2003) vai chamar de “hóspede hostil”. Pode-se dizer que as principais características da diversidade são a ocultação do processo de dominação ou violência, com um discurso de reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas, suspendendo a atitude anterior de normalização dos indivíduos (D18, p. 854).

Esse modo de abordagem encontra-se também em D6:

Desse modo, um ponto de rompimento com as bases explicativas das perspectivas modernas é o descarte do discurso da igualdade, o que se define admitindo a diferença como uma construção discursiva politicamente orientada e não como descrição de distinção natural (étnica, geracional, de gênero, de origem regional etc.) ou de escolha individual (religiosa, de opção sexual, política etc.) (D6, p. 6).

A temática encontra destaque já na introdução do Doc. A2, quando é proposta a contextualização da EDsHs a partir dos “inúmeros processos sócio-históricos da contemporaneidade” (DIAS; NADER; SILVEIRA, 2007, p. 3), cujos elementos configuradores são descritos como diretamente relacionados a maior visibilidade, expressividade e centralidade da questão da diferença – cultural, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, geracional, civilizatória – referida a contextos de disputa política na qual a diferença é admitida como o outro excluído – que negros, índios, mulheres, jovens etc. corporificam – , estruturando uma totalidade a base de identidades determinadas por uma origem comum dada pela cor da pele, idade, gênero etc (D6, p. 19).

O mesmo discurso reaparece no trabalho D13, ao comentar as Diretrizes Curriculares Nacionais, atentando que, de acordo com o inciso X, o egresso do curso de Pedagogia deve:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" (idem, *ibidem*, grifos nossos). Somente demonstrar consciência e respeitar as diferenças não parecem ser habilidades suficientes para formar um profissional que irá desenvolver atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência (D13, p. 995).

Em D14, ao abordar educação sexual na escola, novamente, a ênfase em aspectos que não contemplam fatores de ordem social ou política é objeto de crítica:

Assim, considera-se que o foco restrito às questões fisiológicas, nas diferenças anatômicas entre homens e mulheres, na reprodução, modos de evitar as DST e a gravidez na adolescência, termina por negligenciar demandas de adolescentes que podem não estar relacionadas a tais questões. Esses conhecimentos são extremamente importantes, mas questões subjetivas, afetivas, como diversidades sexuais, gênero, ansiedades, curiosidades, entre outras que circundam o exercício da sexualidade, também o são (BRASIL, 1997) (D14, p. 465).

A necessidade de tratar da questão de gênero explicitando as tensões, os conflitos, em lugar de pregar um discurso generalista, destituído de problematizações, é defendida em D10, ao analisar livros didáticos:

Paralelamente, o discurso politicamente correto dos livros – que apenas insere no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo – continua a perpetuar a ordem racista vigente. Do mesmo modo, as representações eventuais de homens lavando louças ou cozinhando não é suficiente para transformar uma sensibilidade sexista hegemônica na sociedade. Enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos (D10, p. 16).

O alerta para não abordar questões de gênero como fator meramente físico ou biológico, e, portanto, contemplando a dimensão política e social, aparece em D12, ao abordar sobre gênero no contexto da educação infantil. Em um dos trechos é dito que:

Além da centralidade dessa categoria observada nas relações estabelecidas entre as crianças, foi possível, por meio dos episódios apresentados, perceber que o pertencimento e as noções de posicionamento de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais. Conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais que adquirem num contexto educativo de educação infantil um valor pedagógico, sendo fundamental ao professor observar e compreender os usos que as crianças dão ou fazem

desses conhecimentos nas suas relações sociais. Por meio dos episódios analisados, foi possível identificar a riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero. Nesse processo, a noção de posicionamento se apresenta como uma noção essencial porque permite compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas [...] (D12, p. 956).

Em suma, em diferentes textos, é defendida uma abordagem crítica das questões de gênero, como é enfatizado em D16, em trecho já citado, que aborda diferentes tipos de heterogeneidade, e em D15:

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar **na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo**, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos (D15, p. 02).

3.3 Orientação sexual

Homofobia e outros tipos de preconceitos relativos à sexualidade configuram-se, no contexto atual, e sempre configuraram, formas muito violentas de reação às diferenças entre as pessoas. Nas análises de dez teses e dissertações defendidas entre 2011 e 2016, que abordaram heterogeneidade e educação, apresentadas no Volume 2 desta coleção por Leal, Silveira e Santos, não foram encontradas referências a esse tipo de heterogeneidade, embora outros tipos, como heterogeneidade étnico-racial e de gênero, tenham sido citadas na maior parte dos trabalhos. No entanto, nos artigos analisados neste subprojeto aqui relatado foram identificadas referências em onze textos, dentre os 20 selecionados.

As referências são variadas. Em alguns, como D13, a categoria é citada, junto com outros tipos de heterogeneidade, para defender a necessidade de os profissionais da educação serem formados para atuar de forma consciente e propositiva em uma perspectiva de currículo inclusivo. Referência pontual também ocorre no artigo D1, que relata análises em paratextos de livros de literatura infantil. Ao citar Ferreira (2006), elas informam que:

[...] mais recentemente, apoiados nas orientações educacionais em nível nacional (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998), alguns livros infantis foram produzidos enfatizando valores como: aceitação à pluralidade cultural, respeito à sexualidade, defesa pelo equilíbrio do ecossistema (D1, p. 99).

Não há, no entanto, no artigo, referência à existência de obras infantis com tal tema

no corpus analisado na pesquisa descrita, diferentemente do que foi encontrado no estudo D3, que fez um levantamento de trabalhos apresentados em encontros da ANPED sobre “relações de gênero” e “sexualidades”. Foram encontrados 95 trabalhos no período de 2000 a 2006. O estudo, no entanto, não discute as concepções e temáticas discutidas nos artigos.

Um estudo que focou mais claramente questões relativas à heterogeneidade de orientação sexual foi o D4, que relatou um estudo comparativo entre as formas como professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro lidam com as diferenças. Assim como ocorreu com a heterogeneidade de gênero, a de orientação sexual também só veio à tona após interferência direta da pesquisadora. Segundo as autoras, “foram recorrentes os exemplos que indicavam ser essa a questão mais conflituosa e tensa vivenciada no espaço escolar. Segundo os professores participantes, muitos são os alvos de situações de preconceito e discriminação” (D4, p. 578). Os trechos de uma seção do grupo focal a seguir exemplificam as tensões em torno do tema:

Cláudio: Das diferenças que a gente pode perceber nas escolas, uma para a qual eu me sinto sensibilizado, e eu já tive oportunidade de enfrentar problemas sérios, tanto na rede particular quanto na rede pública, é a diversidade sexual. Na rede particular, eu já vivi num conselho de classe tendo que decidir que destino nós daríamos ao aluno “viadinho” – vou usar o termo que foi dado no conselho de classe. “O que é que a gente pode fazer para corrigir esse menino?”. Era o meu primeiro conselho de classe, era o meu primeiro emprego como professor!

Tadeu: Ou então falam de “problemas com a sexualidade”... Ainda bem que foi dito, porque tem espaços que nem é dito!

Ricardo: Isso foi dito, não é? Tem espaços que isso nem é dito e é feito...

Cláudio: [continuando] E era dito com a melhor das intenções! Ninguém estava querendo discriminar o menino, queriam “resolver”... (D4, p. 580).

No artigo D5 essa categoria é abordada como tema central:

Neste artigo venho reafirmar meu interesse nas articulações entre as sexualidades e a cultura, tomando a educação como campo de análise desse encontro. Para isso, vou tomar como detonadora da discussão a versão reduzida de um documentário catalão sobre famílias homoparentais destinado às escolas (D5, p. 107).

Segundo Ferrari (2012), autor do estudo D5, diferentes grupos representativos de identidades sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) têm produzido materiais destinados às escolas e aos professores, como filmes, documentários e outros materiais imagéticos. Considerando a relevância de entender esses materiais, o autor, como dito acima, analisou as imagens de um documentário, concluindo que prevalece:

[...] a constituição de um tipo de homossexual e lésbica dentro de um parâmetro heteronormativo de casamento, a construção da ideia de família vinculada à presença de crianças e filhos, a necessidade de demonstrar que essas uniões não são novas nem tampouco pequenas e que se constituem como um movimento sólido, natural e “normal” (D5, p. 112).

No artigo, alerta-se para a importância de maior atenção às imagens em materiais que têm propósitos educativos. Segundo o autor:

Uma das leituras que o documentário nos possibilita está ancorada no seu entendimento como lugar de criação de novos comportamentos e novas formas de ser associados à construção das diferenças e identidades. Isso se refere tanto às “novas” formas de ser das famílias, de seus membros, de seus filhos e filhas, como também das escolas e dos docentes. Ao considerar essa afirmação, somos obrigados a pensar as imagens também como discursos, implicadas na construção das identidades (D5, p. 118).

O estudo D5, portanto, aborda a importância dos materiais que conduzem à valorização de identidades, mas problematiza aspectos que podem potencializar suas ações. Ainda no âmbito da ação pedagógica e, neste caso, mais especificamente questões relativas ao papel da escola na formação dos estudantes, o artigo D20 defende essa instituição como um espaço de interação social onde deve-se garantir uma formação moral. No entanto, prevalecem noções como “tolerância, igualdade, justiça, solidariedade”. O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* é uma das referências utilizadas pela autora:

Um marco significativo para a escola na temática do preconceito e do respeito às diferenças foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997), que, sendo um documento proposto como norte para toda a educação brasileira, pôde fornecer bases para repensar a questão do preconceito, da discriminação, do estigma e também da tolerância e do respeito à diversidade (D20, p. 226).

No estudo relatado em D20, os preconceitos são abordados como disposições psíquicas e como valores, culminando com a sugestão de abordá-los na escola por meio de estratégias de “resolução de conflitos que, acreditamos, pode abarcar o aspecto reflexivo e crítico que são fundamentais para a construção de valor” (D20, p. 230). Para Pinheiro (2015),

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para poder fazer isto, é preciso organizar fatos e ordená-los de maneira casual, separar as variáveis que são pertinentes das que não são (delimitar o que é importante e o que não é), enfim, analisar situações, expor

adequadamente o problema para ver em que consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas. Tudo isso requer uma aprendizagem que, por se tratar de temas nos quais os(as) alunos(as) estão emotivamente envolvidos, se realiza com uma facilidade surpreendente (2002, p. 52). (D20, p. 230)

Apesar de reconhecermos a importância do diálogo e da busca de compreensão recíproca no combate ao preconceito, consideramos a necessidade de evitar minimizar a complexidade do fenômeno, que é eminentemente social. Na perspectiva abordada em D20, a ênfase recai em noções gerais que implicam em “ter tolerância”, tal como aparece no trecho a seguir: “Assim como as autoras, também apostamos na resolução de conflitos como aspecto fundamental para a educação moral e, especificamente, para a construção de valores voltados para a tolerância, equidade, justiça e solidariedade” (D20, p. 230). Enfim, apesar de construir um discurso que conduz à necessidade de abordar os preconceitos de orientação sexual, dentre outros, D20 não problematiza mais claramente questões fundamentais, como as relações de poder que revestem tais problemáticas, nem os processos de construção identitária dos que sofrem os preconceitos e discriminações.

Outro tipo de problematização acerca das ações educativas é objeto de atenção do artigo D6, que, como foi dito em outro tópico, defende que o discurso de direitos humanos não pode ser naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar aprofundado sobre história, sobre ética e sobre identidades sociais.

Aprofundar o olhar implica, dentre outros elementos, na abordagem a temas que dizem respeito a comportamentos preconceituosos e discriminação na sociedade. O artigo D10, por exemplo, defende que “enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos” (D10, p. 16).

Além da explicitação da temática, há um discurso de alerta para não naturalização do discurso generalista de “respeito à diversidade” e perpetuação da preponderância da “figura do homem, heterossexual, branco, legítimo proprietário” (D15, p. 2/370).

Tomando como referência a concepção de que temáticas relativas à heterogeneidade quanto às orientações sexuais precisam ser abordadas em uma perspectiva crítica, diversificada, explícita, é necessário, nas ações de formação de professores e em materiais formativos, prover os docentes de narrativas, de exemplos que subsidiem, que embasem suas opções metodológicas. No entanto, tais materiais e ações não têm sido recorrentes. O texto D11 expõe que “experiências com a diversidade sexual nas escolas não estiveram presentes” (D11, p. 655) e que nos artigos analisados não se identificou “qualquer menção a estudos de gênero que abordassem a perspectiva da identidade coletiva homossexual,

ao contrário da literatura internacional, na qual os denominados queer studies (teoria queer) têm embasado olhares sobre a questão (D11, p. 652).

Também na defesa de ações pedagógicas críticas no trato da educação sexual, D14 faz ressalvas a abordagens restritas às questões fisiológicas na escola, alertando que tais modos de tratar a sexualidade,

[...] termina por negligenciar demandas de adolescentes que podem não estar relacionadas a tais questões. Esses conhecimentos são extremamente importantes, mas questões subjetivas, afetivas, como diversidades sexuais, gênero, ansiedades, curiosidades, entre outras que circundam o exercício da sexualidade, também o são (BRASIL, 1997).

Essas questões devem ser consideradas especialmente na escola, uma vez que esta pode configurar-se como um espaço de construção de valores éticos, humanos e de exercício da cidadania, onde valores como o respeito às diversidades sexuais, por exemplo, devem ser cultivado (ALTMANN, 2013; NARDI, 2008; PEREIRA, 2011) (D14, p. 465).

Em suma, as análises dos artigos selecionados nesta pesquisa evidenciaram que mais da metade dos textos fez referência à heterogeneidade de orientação sexual, embora, em alguns deles, tal categoria tenha sido apenas citada em meio a outras categorias. Também evidenciaram modos diferentes de abordar o tema, alguns em uma perspectiva mais generalista de respeito às diferenças e “atitudes de tolerância” e outros em uma perspectiva mais crítica e problematizadora.

3.4 Classe social

Nos artigos analisados neste estudo, a categoria classe social aparece de modo explícito em 11 dos 20 textos. Essa é uma categoria que historicamente aparece como fator causal de fracasso escolar. Os dados estatísticos, muito frequentemente, evidenciam pontes entre nível de pobreza, acesso, permanência e rendimento escolar, tal como ocorre em D16, ao discutir sobre justiça e desigualdade social, direitos humanos e educação num contexto (turbo)capitalista. A desigualdade social e a má distribuição de renda no Brasil, a partir da argumentação da autora, implicam em marginalização econômica e impactos educacionais negativos, embora haja, no artigo, um discurso favorável ao estabelecimento de maior equidade no atendimento escolar dos estudantes.

Outro artigo que aponta os impactos negativos da pobreza sobre os processos escolares é o D8. No entanto, como é apontado nesse estudo, ao comparar quatro escolas municipais de Campinas/SP, há diferentes fatores associados ao nível socioeconômico que interferem diferentemente nos grupos desfavorecidos economicamente:

Pode-se concluir, com base nos dados ora analisados, que os fatores externos fortemente influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a proxy nível socioeconômico, ainda que isolados pela medição de entrada, continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, o que foi nomeado por “dupla incidência”. Ou seja, mesmo isolando o nível socioeconômico na entrada e buscando compreender as variáveis atuantes durante o processo, existem fatores externos que continuam a exercer forte influência, seja de forma “pura” nas condições concretas em que se encontra a escola e seu entorno social, seja de forma “associada” na manifestação da relação do entorno social com a escola, em que ações vão sendo implementadas a partir da configuração da relação e permitem influência positiva ou negativa no desenvolvimento do trabalho escolar. Aspectos que acabam incidindo na aprendizagem das crianças e, assim, em seu desempenho nos testes padronizados tanto na entrada do sistema escolar quanto durante todo o processo vivenciado dentro dele. Evidência importante para se problematizar os resultados de pesquisas que buscam focalizar os aspectos internos após isolar o nível socioeconômico de entrada, como o fazem estudos de efeito escola, já que acabam por assumir que o trabalho posterior se deve essencialmente à ação da instituição (D8, p. 378).

Na pesquisa, é apontado 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 (D8, p. 380).

Desse modo, é importante considerar que a precariedade nas condições de vida de muitos estudantes, sem dúvida, dificulta a vida escolar, sobretudo daqueles que precisam trabalhar para contribuir para a economia doméstica, ou mesmo daqueles que, em decorrência de outras necessidades, precisam arcar com os cuidados dos irmãos ou serviços domésticos, dentre outros aspectos. Em um nível extremo, pode-se citar os efeitos muito perversos que a pobreza acentuada tem sobre as escassas opções de escolha profissional ou mesmo vulnerabilidade frente aos processos de criminalidade, que afetam familiares e, muitas vezes, os próprios estudantes, tal como abordado em D9. A precariedade das condições de vida também dificulta o acompanhamento escolar pela família.

Há, ainda, relação entre nível de pobreza em determinadas regiões e a infraestrutura das unidades escolares. Por exemplo, ao tratar das escolas quilombolas em Minas Gerais, o artigo D15 denuncia que:

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar (D15, p. 378).

Enfim, variados fatores decorrentes das desigualdades econômicas criam condições escolares desiguais.

A heterogeneidade de classe social também tem cruzamento com outros tipos de heterogeneidade, como é apontado por Nogaredo (2016), em estudo descrito anteriormente, neste capítulo. A autora, como foi relatado, encontrou em sua pesquisa que há maior percentual de meninos reprovados do que meninas. Ela problematiza, então, que são os meninos os que mais iniciam atividades remuneradas em busca de recursos financeiros para contribuir com a renda familiar. Evidencia, neste caso, o cruzamento da categoria classe social e gênero. Nos dados, também é detectado que há maior nível de reprovação em bairros periféricos (heterogeneidade regional), que, como salientamos acima, tendem a ter escolas com infraestrutura mais precária.

A heterogeneidade regional também é tratada, em D19 e em D10, em cruzamento com a heterogeneidade de classe econômica. O artigo D10, por exemplo, assinala que:

Tal olhar indica uma agudeza descritiva dos modos de exploração e expropriação das populações do campo (não ter casa, a pobreza, a remoção ou migração forçosa), mas também aponta para uma ordem social que caracteriza como pobreza a ausência de modos de consumo euro-ocidentais, como ignorância, o pensamento não científico e não ocidental, como inúteis as vidas que não se colocam nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo (D10, p. 13 e 14).

No trecho escolhido de D10, há indicação da precariedade de vida dos povos camponeses, em decorrência da desigualdade socioeconômica, mas também há o alerta para as diferenças culturais, que recebem diferentes níveis de valorização, assim como ocorre em D1, que indicia os modos como, na escola, os estilos de vida de grupos favorecidos economicamente são mais valorizados que os dos que têm menor poder aquisitivo, provocando um descompasso de expectativas e valorização cultural. Esse artigo, ao refletir sobre as mudanças que ocorreram na oferta de obras de literatura na escola ao longo do tempo, citando Ferreira (2006, p. 146), discute que:

[...] até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança. Após o processo de renovação da literatura para criança, que no Brasil ocorreu a partir dos anos 1970 [...], outros valores emergem, como, por exemplo, ser crítico em relação ao modo de ser da classe dominante, ser criativo, ser bastante

informado, ser contestador das regras tradicionalmente estabelecidas, entre outros (D1, p. 98).

As diferenças culturais relacionadas à categoria classe social também são tratadas no artigo D4, que comparou os modos como professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro lidam com as diferenças culturais no interior da sala de aula. Esse estudo mostra faces perversas da discriminação. Uma das professoras, no grupo focal, relatou que:

Hoje eu percebo uma situação que explode de forma bem preconceituosa: são os alunos de “tarjinha” [alunos que tomam remédios controlados], os alunos do abrigo e os alunos de origem oriental, que são os fedorentos, e os alunos negros, que são os pobres, os fedorentos e também os famintos... (Marta) (D4, p. 578).

A classe social, no trecho acima, aparece tanto na referência às crianças do abrigo quanto dos pobres, mostrando cruzamento com diferenças étnicas e modos de estigmatização dessas crianças. Continua a falar, constatando que:

Como abordado anteriormente, esse tipo de situação tem como um dos principais efeitos um quadro de baixa expectativa em relação a esses alunos, tanto por parte dos professores quanto por parte dos próprios alunos, vítimas da diferença que é convertida em desigualdade.

[...] porque eles já têm uma autoestima muito baixa; então, essa falta de perspectiva, isso acaba refletindo, quer dizer, esse preconceito, que está nele, está na sociedade. E eles sabem disso, ouviram falar que de certa forma eles são inferiores, não vão muito longe, então eles já desistem e às vezes nós mesmos, sem perceber, acabamos investindo menos também (Elisa) (D4, p. 578).

A necessidade de mudança de atitudes de docentes frente aos diferentes tipos de heterogeneidade, incluindo a de nível socioeconômico, também é explicitada em D13, em discussão acerca do perfil profissional de professores em uma perspectiva inclusiva.

As expectativas de mudanças de atitudes dos docentes e da escola em vários estudos coaduna-se com a denúncia das propostas pautadas em tolerância e discurso generalista acerca do respeito à diversidade, como pode ser ilustrado pelo estudo D18, que propõe a superação da ideologia da normalidade e da oferta desigual de lugares sociais, por exemplo, quando trata de pessoas com deficiência. Nesse estudo, é exposta a condição precária de “inclusão” de pessoas com deficiência:

No caso do surdo, era preciso adquirir uma profissão e tornar-se um ser humano produtivo, fazendo parte do mercado de trabalho, mesmo que isso significasse ser explorado com baixos salários, não ter consciência crítica em relação ao trabalho realizado e estar reduzido a uma única escolha, no caso,

o trabalho no campo. (D18, p. 861).

Na contramão das abordagens que apreçoam um discurso generalista de convivência tolerante com a diversidade, vários autores propõem, como explicitado em D20, que:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e *dogmas religiosos* diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (D20, p. 228).

3.5 Religiosa

Tal como ocorre com as demais heterogeneidades, a diversidade religiosa também tem interface com outros tipos de diferenças, como, por exemplo, a heterogeneidade relativa à orientação sexual. O estudo D14, que foca em educação sexual na escola, problematiza que temas sexuais tendem a ser abordados pelo viés biológico e que a diversidade de orientação sexual tende a não ser abordada. Relaciona esse aspecto a questões religiosas, desde que algumas práticas religiosas não consideram legítimos alguns tipos de comportamentos sexuais que se afastam do padrão da heterossexualidade:

Tais resultados podem ser compreendidos com base em discussões presentes na literatura, que apontam que determinadas questões sobre sexualidade permanecem como tabus, tanto em virtude de valores morais, religiosos, quanto pela falta de informações e formação específica para o trabalho de educação sexual (BORGES; MEYER, 2008; FIGUEIRÓ, 2006; NARDI; QUARTIERO, 2012; NUNES; SILVA, 2000; PIMENTA; TOMITA, 2007) (D14, p. 461).

Há também discussões sobre as relações entre a heterogeneidade religiosa e a heterogeneidade étnica. As religiões de matrizes africanas, por exemplo, são praticadas tradicionalmente por pessoas afrodescendentes, embora, no contexto atual, pessoas de diferentes etnias tenham aderido ao candomblé, umbanda, dentre outras. Desse modo, embora seja possível encontrar cruzamentos, são dois tipos distintos de heterogeneidade.

É importante ressaltar que, embora 15 dentre os 20 documentos tenham feito referência à heterogeneidade étnico-racial, apenas sete citaram a heterogeneidade religiosa. O artigo D2 tinha a religiosidade como tema central do estudo, pois buscou problematizar a aprendizagem do yorubá em terreiros de Candomblé. Destaca que neste espaço ocorrem aprendizagens contextualizadas, que contribuem para as identidades dos estudantes:

Acreditamos que os terreiros de candomblé, com toda sua produção histórica, material e simbólica, com todo seus modos de vida, e, portanto, com toda sua cultura, estão nessas redes educativas. Redes tecidas por danças, cantos, comidas, rezas, folhas, mitos, artefatos, gestos e segredos. Redes tecidas pela história desses povos. O yorubá é uma das línguas que conduz esses saberes, como um fio de linguagem que acende, organiza e mantém a comunicação de crianças, jovens e adultos de candomblé (D2, p. 777).

No artigo também há ênfase na discussão sobre a necessidade de combater a intolerância religiosa nas escolas. Há, por exemplo, referência a uma matéria midiática em que as tensões são ressaltadas:

O professor Raimundo Cardoso, ouvido na reportagem, conta que os alunos também se recusaram a ler obras como O Guarany, Macunaíma, Casa grande e senzala. A justificativa era a de que os livros falavam sobre homossexualismo argumentando que o que havia de errado no projeto seriam as outras religiões, principalmente o candomblé e o espiritismo, e também o homossexualismo, que para os alunos está nas obras literárias. A saída encontrada pelos alunos e alunas foi fazer um projeto baseado na Bíblia (D2, p. 791).

O trecho do artigo D2 foca um aspecto reincidentemente relatado por professores, que são impedidos de abordar certos temas em sala de aula por preconceito das famílias a religiões que não sejam respaldadas na cultura europeia. O autor salienta que:

No caso específico da história e culturas negras, não acreditamos que subtrair elementos fundamentais dessas culturas, como o candomblé, por exemplo, seja uma saída para se entender o continente africano e sua relação com nosso próprio país. Aceitar essa amputação histórica e cultural seria aceitar, mais uma vez, imposições desse racismo estrutural e de seu sistema de ensino. Se as leis que citamos em nosso texto foram grandes conquistas, não podem ser entendidas como concessões. Pelo contrário, acompanhando o pensamento de Santos e de sua "pedagogia do conflito", sugerimos que trazer essas culturas para o centro da discussão é um caminho potente para desestabilizar contundentemente práticas racistas que se repetem todos os dias nas escolas (D2, p. 792-793).

As tensões com religiões de matrizes africanas também são discutidas no artigo D4, por meio de trechos de entrevistas com professores, oferecendo pistas para reflexão acerca da existência de um discurso "apaziguador" a favor do trabalho focado nas heterogeneidades étnico-raciais, que não contempla os aspectos mais críticos dos preconceitos:

Trabalhar com África, que é algo que está sendo muito incentivado, principalmente em história... Trabalhar com África é muito bem visto, você trabalhar com diversidade étnica é muito bem visto, mas trabalhar com religiões afro-brasileiras, aí falam: "ah, não, essa diferença não" (Cláudio) (D4, p. 579).

Dentro da escola, quando alguém colocava uma saia estampada para fazer uma dança de ciranda, todo mundo dizia: "já vai dançar macumba!". A palavra macumba é uma palavra totalmente preconceituosa, porque na verdade não é macumba, é religião! Inclusive [era a fala de] muitos professores dentro da escola e na formação (Teresa) (D4, p. 579).

O que está no centro desse debate, na verdade, é o papel da escola frente às disputas sociais em uma sociedade desigual, preconceituosa. Textos como D6, como já foi salientado, chamam a atenção para a necessidade de encarar as discussões para uma dimensão que supere a esfera jurídica, em uma modalidade crítica. Tal pressuposto dialoga com as proposições presentes no artigo D13, que também propõe uma abordagem crítica dos profissionais da educação.

Essa abordagem crítica não elimina a necessidade de, como é exposto no artigo D16, defender o artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual, tal como é discutido no texto, foi ratificada por todos os países do mundo, exceto pelos Estados Unidos e pela Somália. Nesse artigo, é proposto que a educação da criança deve ser direcionada para:

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 (D16, p. 8).

O princípio da convivência é ressaltado, ainda, no artigo D20:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e *dogmas religiosos* diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (D20, p. 228).

Os extratos expostos neste tópico, assim como a síntese do que está subjacente nos diferentes textos analisados, remetem à necessidade de ampliar o debate sobre a heterogeneidade religiosa na escola, considerando que é necessário fortalecer as práticas de convivência e, também, a reflexão crítica, sobretudo nas relações entre este tipo de heterogeneidade e outros tipos, como o de orientações sexuais e diversidade étnica.

3.6 Região

A diversidade regional tem sido tema de muitos trabalhos sobre educação do campo. Tanto são abordados aspectos relativos às identidades dos povos do campo, quanto a precariedade do atendimento escolar nesses espaços (ARROYO, 2010; HAGE, 2011; SÁ, 2016). Ampliando esse olhar, também são abordados aspectos relativos às populações urbanas de periferia, com suas peculiaridades, as representações e atendimento nas

favelas, dentre outros. Nesta discussão, é importante considerar que:

Com relação aos processos de educação de crianças pequenas, tomar o lugar com parte do real implica compreender que o espaço social se retraduz no espaço físico, e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico, territorial, define o valor do espaço social reificado (TAVARES; ALENCAR, 2022, p. 247).

A pesquisa relatada por Tavares e Alencar (2022) denuncia, por exemplo, os impactos da falta de estabilidade de local de moradia sobre a vida e a escolarização de crianças pequenas. Em todos esses casos, esse tipo de heterogeneidade cruza-se com a heterogeneidade de classe social. Nogaredo (2016), como citado anteriormente, ao analisar os dados de reprovações das crianças do terceiro ano em Santa Catarina, detectou que houve maior índice de reprovação entre crianças das periferias do perímetro urbano (52,8%). No estudo relatado em D8, essa problemática das condições escolares também é tratada, anunciando, por exemplo, que:

A influência do bairro, nesse sentido, é uma importante peça de análise, já que é vista pelos sujeitos como um ativo para os estudantes que moram em localidade com melhor estrutura urbana, socioeconômica e cultural por poderem vivenciar relações positivas e oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento, e passiva para aqueles que, pelo contrário, têm nessa influência uma ação que limita seu horizonte formativo e seu leque de oportunidades (D8, p. 374).

O artigo D8 que, como anunciado anteriormente, objetivou compreender fatores externos à escola que podem interferir na aprendizagem dos discentes, concluiu que uma gama variada de fatores condicionam as condições de progressão escolar das crianças:

Observa-se que tanto as características do entorno social quanto da escola e sua relação vão compondo um cenário de maior ou menor positividade na trajetória escolar, a qual foi tomada com base no desempenho, mas que para uma análise mais ampla e fidedigna da questão não se limitaria a ele (D8, p. 376).

Almeida (2017), autora de D8, ao comparar quatro escolas, aponta como um dos resultados que:

[...] espaços aparentemente homogêneos (mesma zona de vulnerabilidade social) possuem grande heterogeneidade, como observado nas escolas de mesma zona de vulnerabilidade social estudadas, as quais apresentam diferenciação da infraestrutura e organização do entorno social e das instituições escolares em si, impactando de forma distinta a educação e assim o desempenho escolar dos alunos. Fatores que normalmente aparecem sintetizados pela proxy nível socioeconômico, mas que se manifestam nas especificidades dos bairros vizinhos, no acesso à geografia de oportunidades educacionais local e na organização das famílias e do entorno social, assim

como na relação estabelecida entre a escola e seu entorno (D8, p. 377).

Neste estudo, identificamos que cinco dos 20 artigos que tratavam sobre heterogeneidade e educação fizeram referência à categoria região, de diferentes modos. O artigo D6, já discutido anteriormente, cita alguns tipos de heterogeneidade na discussão acerca do papel da escola frente às disputas sociais em uma sociedade desigual, preconceituosa, combatendo os postulados que tentam apagar os conflitos sociais desse debate, assim como os postulados que abordam tal tema sob a perspectiva da tolerância. Assim, a questão da territorialidade, tal como discutida por Tavares e Alencar (2022), assume uma dimensão extremamente política. Neste contexto, também podemos problematizar o discurso que aborda as diferentes territorialidades na perspectiva da falta, tomando como referência os grupos sociais de prestígio, de modo a não valorizar os modos de ser e viver de outros povos, tal como debatido por D10:

À exceção de Julián David García (11 anos), que faz uma descrição positiva de campesino, entendendo-o como uma “pessoa da terra”, o olhar das crianças apresenta campesino como uma identidade desvalorizada: alguém a quem falta casa e dinheiro, alguém que é pobre, alguém que se veste mal, alguém que migra forçosamente, ou alguém que não possui saber e é inútil. Uma identidade construída por faltas, ausências. Tal olhar indica uma agudeza descritiva dos modos de exploração e expropriação das populações do campo (não ter casa, a pobreza, a remoção ou migração forçosa), mas também aponta para uma ordem social que caracteriza como pobreza a ausência de modos de consumo euro-ocidentais, como ignorância, o pensamento não científico e não ocidental, como inúteis as vidas que não se colocam nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo (D10, p. 13).

A discussão presente em D10, já anunciada anteriormente, relaciona as categorias heterogeneidade regional e heterogeneidade de classe social, no entanto, agrega tal debate ao alertar que, ao assumir as desigualdades socioeconômicas, há uma tendência a não reconhecer aspectos identitários de diferentes grupos que se distanciam dos valores imbuídos nas sociedades capitalistas de consumo e busca de homogeneização dos modos de viver. Debate com tema similar aparece também no artigo D15, que tem como foco o atendimento escolar de comunidades quilombolas. Dentre outros resultados, é apontado que:

O Quadro 3 revela um grave problema: o desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência, apresentada por seis municípios. Esse desconhecimento pode ser associado à dificuldade de caracterização das comunidades remanescentes de quilombo, muitas vezes subsumidas a comunidades rurais [...]. A falta de conhecimento pode também estar implicada com a recusa de reconhecimento e valorização da especificidade e

até inserir-se no âmbito da negação das lutas fundiárias, próximo passo após a certificação das comunidades.

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar [...] (D15, p. 378).

No estudo relatado em D15, são denunciadas as precariedades de atendimento desses grupos, que, ao mesmo tempo, compõem uma categoria étnica e regional, e a ausência de reconhecimento de suas especificidades. Também é afirmado que uma lógica que,

[...] ultrapasse a lógica da vulnerabilidade no tratamento das comunidades remanescentes de quilombos requer combater aquilo que Santos (2008, p. 779) denominou "contração do presente e expansão do futuro". Para tal, seria necessário expandir o presente, esforçando-se em conhecê-lo e aproveitá-lo e contrair o futuro pelo deslocamento de uma noção de totalidade homogênea. É importante lembrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades, construída peça por peça, com elementos que lhe são exteriores.

Outra operação necessária é pensar fora dos termos das dicotomias que estabelecem as relações de poder que os une. Trata-se de considerar que o que não existe é ativamente produzido como inexistente e perguntar: o que existe fora das dicotomias? Como considera Santos (2008, p. 786), "o que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul?". Ou, o que existe na educação escolar quilombola que escapa à política educacional? E mais: como ultrapassar os estereótipos que classificam as comunidades remanescentes de quilombos e valorizar formas de produção e reprodução da existência que escapam às opções de desenvolvimento hegemônicas? (D15, p. 378).

Também com foco na necessidade de desenvolver formas de lidar com as heterogeneidades regionais, o artigo D19, como dito anteriormente, trata da política educacional voltada às populações que vivem e trabalham nas áreas rurais, denunciando os processos de segregação entre camponeses e operários. Propõe, desse modo, políticas curriculares que favoreçam os processos educativos dessas comunidades:

[...] por meio de um currículo unificado em nível nacional, em que não se diferenciam o rural e o urbano, a escola fornece os elementos para a desestruturação do modo de vida dos agricultores, interferindo em seu trabalho, saberes e cultura. Recorrendo à história, para Calazans (1993), a base da qual parte a análise da organização escolar para as populações rurais é a formação social do país (D19, p. 671).

3.7 Geracional

A categoria heterogeneidade geracional é tema de discussão recorrente em espaços e pesquisas que têm como foco a Educação de Jovens e Adultos. Muitas vezes, há referência às tensões entre gerações (estudantes jovens e idosos, sobretudo) e outras vezes à riqueza das trocas que se estabelecem, como é indicado por Camilo e Miranda:

As salas de aula registram a heterogeneidade que marca as tensões das unidades geracionais, mas que ajuda a construir as várias subjetividades da Educação de Jovens e Adultos. As gerações convivem e influenciam-se mutuamente, construindo e compartilhando, de maneira que afirme cada vez mais sua identidade, um ponto que é próprio dessas turmas. A heterogeneidade traz consigo, sobretudo, o que cada indivíduo tem de particular e o que o torna único, com uma maneira de ser e de ver, completamente única (CAMILO; MIRANDA, 2017, s/p).

Lançar mão de estratégias que envolvam a aquisição da leitura e da escrita envolve, sobretudo, um docente com formação adequada e contínua, posto que, um professor que não dá conta de refletir sobre as subjetividades que compõem a Educação de Jovens e Adultos, não conseguirá planejar atividades de quaisquer tipos sem correr o risco de ser surpreendido pelas tensões geracionais, e não conseguir mediar pontos de conflitos provenientes das vivências diversas que convivem e se influenciam mutuamente, de personalidades mais amadurecidas, que sabe o que procura na escola e, dificilmente, permanece nela diante de práticas desconectadas de seu cotidiano mais prático (CAMILO; MIRANDA, 2017, s/p).

A diversidade de gerações também pode ser encontrada em turmas multisseriadas e multietapas, pois pode haver enturmação de estudantes com matrícula em diferentes etapas escolares. Podem ser encontradas, por exemplo, turmas compostas por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com pré-adolescentes e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, assim como ocorre com a EJA, é possível haver conflitos e boas trocas. Tanto neste caso como no caso da EJA, é preciso criar estratégias para diminuir as tensões nas interações e estratégias para atender à diversidade de necessidades e interesses, além de haver possibilidade de tratamento dessa heterogeneidade para construção de atitudes positivas de convivência e valorização dos saberes construídos em diferentes etapas do desenvolvimento humano.

No caso das turmas que não agregam estudantes de diferentes gerações, ainda assim, é importante construir propostas pedagógicas para discussão do tema, contribuindo para a formação humana dos estudantes.

Apesar da importância do tema, ele foi referenciado em apenas quatro dos 20 artigos

analisados. O artigo D1, como foi dito anteriormente, analisou, sobretudo, os paratextos presentes em obras de literatura infantil. No entanto, fundamenta o estudo refletindo sobre os modos como a diversidade humana é tratada na literatura infantil ao longo do tempo. Dentre outros aspectos, salienta que “até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança” (D1, p. 98). Desse modo, as relações entre gerações eram tratadas, sobretudo, com ênfase no respeito e obediência aos mais velhos. Com o passar do tempo, outros modos de lidar com o tema foram sendo introduzidos. Não há discussão no artigo sobre os outros modos de tratar as relações geracionais, pois esse não é o foco do estudo.

Outro estudo que também não tinha foco na heterogeneidade geracional, mas que citou tal fenômeno, foi relatado em D6. Como já foi discutido, assim como em D1, há referência a diferentes modos de abordar a questão da diversidade, e, neste caso, defende-se as perspectivas que compreendem que a diferença é “uma construção discursiva politicamente orientada” (D6, p. 19), de modo que é conformada a partir de “inúmeros processos sócio-históricos da contemporaneidade” (DIAS; NADER; SILVEIRA, 2007, p. 3). Os modos como os mais velhos ou os jovens são representados e valorados em uma determinada sociedade são politicamente construídos. Por exemplo, no artigo D2 é discutido que:

Como outras pesquisas já enfatizaram (CAPUTO, 2012), no terreiro, a idade iniciática é definidora, ou seja, o tempo que a pessoa tem de santo é mais importante que a idade civil, e inverte a lógica adultocêntrica da sociedade, de forma geral, e das escolas, mais particularmente. Não significa dizer que os mais velhos não são importantes, pelo contrário, mas significa compreender que crianças e jovens são tão respeitados quanto (D2, p. 780).

Essas reflexões ajudam a entender que os modos de representação sobre as questões geracionais impactam as interações sociais em diferentes espaços sociais. Desse modo, se a escola assume a perspectiva de formação humana crítica, precisa incluir tal debate na sua proposta pedagógica.

Nessa mesma perspectiva de defender a escola como instituição na qual podem ser abordados criticamente temas relativos às diferentes heterogeneidades, D13 também explicita que a heterogeneidade geracional, assim como outras heterogeneidades listadas e, principalmente, a que diz respeito às pessoas com deficiência, precisam ser problematizadas na formação dos professores, para que eles desenvolvam ações pedagógicas, pois, segundo os autores, não é suficiente “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de

gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (D13, p. 995).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos neste capítulo, as heterogeneidades sociais são de diferentes tipos, provocando variados impactos sobre os processos educacionais. Nos artigos analisados muitas questões foram explicitadas, havendo debates importantes sobre as concepções subjacentes aos diferentes modos de abordar as estratégias para lidar com elas.

Uma primeira questão foi quanto aos tipos de heterogeneidade abordados nos artigos. Identificamos alguns trechos, em variados artigos, em que se defendia a necessidade de combater os preconceitos, de maneira geral, mas esses artigos, em outros trechos, citavam ou discutiam tipos de heterogeneidade específicos.

Os tipos de heterogeneidade foram agrupados em sete categorias: étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, regional, geracional, sendo as quatro primeiras referenciadas em mais da metade dos artigos.

O tipo de heterogeneidade que ocupou maior espaço nos trabalhos foi o étnico-racial (75%), embora em alguns artigos tenha sido apenas citado em trechos em que são listados alguns tipos de heterogeneidade. A heterogeneidade geracional foi citada em apenas 20% dos documentos e em nenhum deles foi objeto de discussão de modo mais aprofundado.

Um aspecto discutido foi quanto ao cruzamento de diferentes tipos de heterogeneidade, a partir de variados aspectos. Um deles é em relação aos modos como os preconceitos se manifestam. Por exemplo, foi evidenciado que, frente ao discurso de tolerância e convivência pacífica com pessoas de diferentes étnicas, muitas vezes o preconceito manifesta-se em relações de outros tipos, como a religiosa, identificada como preconceito às práticas religiosas de matrizes africanas. Os cruzamentos também são discutidos em função da inter-relação entre diferentes pertencimentos a grupos sociais. Por exemplo, classe social e heterogeneidade étnica. Neste caso, historicamente, são as pessoas de etnia afrodescendente, indígena, dentre outras, que estão nas faixas mais baixas quanto ao poder aquisitivo, assim como ocorre com o cruzamento heterogeneidade de classe social e regional. Em determinados territórios são encontrados os grupos sociais de todas etnias. Também é citado o cruzamento entre heterogeneidade religiosa e de orientação sexual, dado que fenômenos como homofobia muitas vezes são reforçados por determinados grupos religiosos. Enfim, é discutido que esse emaranhado de tipos de

heterogeneidade formam um amálgama que torna muito complexos os fenômenos dos preconceitos e desigualdades sociais quanto aos processos educativos.

Do ponto de vista das estratégias para lidar com a heterogeneidade, alguns estudos defendem a formação crítica dos professores e a reestruturação curricular, de forma a abarcar de modo mais contundente a formação humana crítica dos estudantes. Também há referência à necessidade de cuidar, de modo mais atento, dos materiais pedagógicos produzidos para a inserção desses debates na escola.

Por fim, quanto às concepções sobre as heterogeneidades sociais, de modo geral, pode-se sintetizar que alguns modos de abordagem das diferentes categorias foram identificados. Um deles é a naturalização das diferenças, enfatizando-se a dimensão biológica e amenizando os conflitos gerados por meio delas, pregando um “respeito e tolerância à diferença”. Nessa abordagem, não se dá visibilidade às tensões, não são explicitados aspectos ligados à dimensão política do tema. Assim, o discurso generalista apela à busca da harmonia social, sem problematizar as raízes do preconceito e os modos muito variados como ele se concretiza e os efeitos dele na sociedade.

Outro modo de abordar a heterogeneidade étnica é evidenciando a necessidade de tratar aspectos de resistência das culturas dos grupos excluídos e abordar tais identidades por meio de discursos mais combativos quanto aos preconceitos sociais. Neste sentido, propõe-se em alguns textos que o discurso de direitos humanos não seja naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar aprofundado sobre história, ética e identidades sociais. Desse modo, requer que as temáticas relativas às heterogeneidades sejam tratadas em uma perspectiva crítica, diversificada e explícita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n. 69, abr.-jun. 2017.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro 1996. Seção 1, p. 27.833.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder y identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In*: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42

CAMILO, Paula Cesar; MIRANDA, Joseval dos Reis. Práticas educativas e o trabalho docente na educação de jovens e adultos: reflexões sobre alfabetizar letrando. **Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**, 2017.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

DAVIS, Lennard. The end of normal. *In*: DAVIS, L. **The end of normal**: identity in a biocultural era. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2013. p.1-14.

Dazzi, Mirian D. B. O saber autorizado: voz e voto para ensinar sobre o corpo. *In*: **Reunião Anual da ANPEd**, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, 2004.

DIAS, Adelaide Alves; NADER, Alexandre Antonio Gili; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em Direitos Humanos**: versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007.

FERRARI, A. Cultura Visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan/abr. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial. *In*: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2006. p. 137-152.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis: UDESC, v. 7, n. 1, 21p., 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: ago. 2013.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em 14/02/2023.

ISHIKAWA, Raquel. **Escola e heterogeneidade**: contribuições para pensar práticas pedagógicas diferenciadas. / Raquel Ishikawa. - Rio Claro: [s.n.], 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, Telma F., SÁ Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 8-34.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. especial, p. 12-23, 2008.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

NOGAREDO, Angelina Dos Anjos Silva. **Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 72)

PEREIRA, S. M. **Educação sexual em meio escolar: o caso de uma escola do Porto**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Epidemiologia Clínica, Medicina Preditiva e Saúde Pública, Universidade do Porto, Porto, 2011.

PIMENTA, R. A.; TOMITA, T. Y. Adolescência e sexualidade no cotidiano da equipe de enfermagem do Serviço de Atenção Básica à Saúde. **Semina: ciências biológicas e da saúde**, Londrina: UEL, v. 28, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233.

SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 63-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Silvia André Oliveira da. **A educação dialógica-problematizadora no ensino de ciências como elemento para a valorização da heterogeneidade étnica-cultural de educandos da EJA** (dissertação de mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná 2018.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALENCAR, Tavares Carolina Silva. Processos educativos de crianças em periferias urbanas: o que muda quando a casa vai ficando muito longe da escola? **Revista Teias** v. 23 • n. 69 • abr./jun. 2022. p. 243-256.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA FRENTE ÀS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO VIVENCIADAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 27/02/2023

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Helen Regina Freire dos Santos

A avaliação na alfabetização é tema que gera tensões, conflitos. Professores manifestam angústias e dificuldades para vivenciar práticas de avaliação condizentes com as concepções mais enunciativas de alfabetização. E quando esse tema vem atrelado ao debate sobre heterogeneidade, é ainda mais complexo e polêmico. As questões centrais dizem respeito a como garantir os direitos à aprendizagem de todos e, ao mesmo tempo, considerar as diferenças entre sujeitos. Dizem respeito a como diversificar o ensino variando a avaliação ou, ainda, como evitar a reprovação e, ao mesmo tempo, garantir a progressão de aprendizagens. Outras questões dizem respeito às condições de criar estratégias para acompanhamento dos estudantes a partir da avaliação formativa nos limites das condições de muitas escolas brasileiras, com corpo reduzido de profissionais que possam atuar junto aos que precisam desse acompanhamento.

Frente a tal complexidade, buscamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar

como autores de teses e dissertações publicadas no período de 2011 a 2016 abordam as práticas avaliativas nos contextos heterogêneos das salas de aula. Antes, porém, de tratar dos dados, buscaremos contextualizar as discussões a serem feitas.

1 | AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA HETEROGENEIDADE DAS SALAS DE AULA

Diferentes documentos brasileiros manifestam princípios sobre avaliação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, no seu Artigo 24 (BRASIL, 1996), defende uma concepção de avaliação processual, diagnóstica, participativa, formativa, que tenha como propósito redimensionar a ação pedagógica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010) propõe progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, não tem sido simples nem fácil concretizar tais princípios.

Nogueira, Loguercio e Zasso (2016), ao realizarem uma pesquisa com seis professoras que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização), problematizam as dificuldades de vivências inclusivas nas situações de avaliação escolares.

Discutem sobre o fenômeno da reprovação e dos impactos da defesa da não reprovação dos estudantes presentes, sobretudo, nas propostas do regime ciclado, em que a progressão continuada nos três primeiros anos é afirmada.

As autoras dão voz às professoras, que explicitam as dificuldades, a partir das quais as concepções sobre avaliação emergem, assim como as condições concretas de garantia do acompanhamento dos estudantes. Algumas falas das professoras são transcritas para ilustrar tais questões:

Professora 1º ano:

Na verdade eu não gosto muito dessa progressão [...] eu acho que fica muito difícil, principalmente para o professor do terceiro fazer uma avaliação, porque ali ele tem vários níveis de alunos. Ali tu tens alunos que não estão alfabetizados, tu tem um primeiro, um segundo e um terceiro ano, tudo junto, praticamente, né? Então eu acho que deve ser muito difícil (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Professora 2º ano:

Eu, acredito assim, eu não discordo da progressão, mas a gente vê muita reclamação, eu como trabalho assim, com formação de professores, escuto que as pessoas têm horror da progressão, que acham que tem que reprovar. Eu não acho que tem que reprovar, porque eu acho sempre que o aluno tem que ter uma chance, eu não gosto da reprovação (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Professora 3º ano

Com a aprovação automática é bem complicado, porque o aluno que chega no terceiro ano e não tá alfabetizado, até o final do ano ele não consegue. Por experiência própria, pelos alunos que passaram por mim e pelos alunos que passaram pelas colegas, porque tu tem que dar conta deste aluno que não chegou alfabetizado ainda no terceiro, tu tens que dar conta dos outros alunos que já estão “bombando”, digamos assim, né, que tu tens conteúdo para desenvolver (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

O que predomina nos extratos analisados, conforme as autoras, é a concepção de que a heterogeneidade de conhecimentos no terceiro ano, caracterizada pela presença de crianças não alfabetizadas no final do ciclo, é decorrência da “impossibilidade” de reprovar as crianças nos dois primeiros anos. Consideram que no último ano é difícil reverter os “prejuízos” causados pela progressão nos dois primeiros anos. Desse modo, fica clara a tendência à homogeneização das turmas por níveis de conhecimento, garantida pelas práticas de avaliação e, conseqüentemente, reprovação. As autoras discutem que

[...] a não reprovação no final do 1º e do 2º ano, instituída pela Resolução nº 07/2010, não significa a ausência do ato de avaliar como processo inerente ao ato educativo, embora, muitas vezes, o sentido da avaliação seja distorcido e alguns alunos sejam simplesmente promovidos sem que tenha ocorrido um efetivo acompanhamento ao longo do ano letivo (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 135).

Estes são dois dos principais temas recorrentes nas reflexões de professores: progressão continuada e progressão automática. Esses dois conceitos são fundamentais para a discussão sobre avaliação e ensino, mas, inicialmente, é importante conceituar o que é progressão. Cruz (2002) explica que

O termo progressão, em nossa concepção, seria “avanço por ter elaborado conhecimentos, anteriores, que servem como suporte para etapas futuras”. Concebemos a progressão, conforme definição apresentada, em três dimensões: progressão escolar (direito que a criança tem de avançar na escolarização), progressão do ensino (organização e elaboração de expectativas de ocorrência dos eixos da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de delimitações e especificidades de cada aspecto da escrita e da leitura) e progressão das aprendizagens (quando este avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas) (CRUZ, 2002, p. 59).

Essas três progressões nem sempre acontecem de forma sincronizada. Arroyo (1997) discute tal fenômeno denunciando que no sistema seriado tradicionalmente a avaliação ocorre em uma perspectiva classificatória, em que os estudantes ainda são culpabilizados pela própria reprovação. Constatamos, portanto, que a reprovação é tida como estratégia legítima de desvincular a progressão de aprendizagem da progressão do ensino, de modo que a não aprendizagem é atribuída apenas aos estudantes e não, por exemplo, às questões pedagógicas ou condições de vida que dificultam o ensino.

No sistema de ciclos, há um pressuposto de que a reprovação pode ser evitada por meio de estratégias em que os estudantes possam ter um tempo ampliado para a efetivação das aprendizagens. Nesse sentido, defende-se a progressão continuada, que possibilitaria aos estudantes a progressão escolar, mesmo não havendo atendimento às expectativas de aprendizagem de determinado ano letivo. No entanto, tal progressão dos estudantes seria acompanhada de estratégias de acompanhamento escolar com progressão do ensino para garantir a progressão de aprendizagem. No entanto, como evidenciado nos dados do estudo de Nogueira, Loguercio e Zasso (2016), as professoras explicitam tensões quanto à proposta de progressão continuada.

As dificuldades das professoras podem ser decorrência do distanciamento entre a proposta de progressão presente nos documentos e as práticas vivenciadas nas escolas,

tal como sinalizado por Mainardes (2009). O que se constata, muitas vezes, é que os estudantes progridem, mas não há políticas de apoio para o acompanhamento escolar das crianças que vivenciam a progressão continuada. Desse modo, tal tipo de progressão passa a ser considerada como progressão automática, ou seja, os estudantes progridem sem terem se apropriado dos conhecimentos previstos e não há ações para auxiliar estudantes e professores no processo de acompanhamento. Haveria, assim, como exposto por Freitas (2002), a “exclusão branda”, pois os estudantes avançariam quanto às etapas escolares sem aprendizagens efetivas, ocorrendo, então, um “campo de exclusão subjetiva” (FREITAS, 2002, p. 301) com adiamento da reprovação para outra etapas escolares.

Como forma de evitar a progressão escolar dos estudantes que não tenham alcançado rendimento esperado, várias estratégias têm sido identificadas em diferentes pesquisas, como na de Oliveira (2005), que evidencia táticas como: mudar as crianças de turma sem registro nas cadernetas, registrar faltas com as crianças presentes em sala, para justificar reprovação, dentre outras. Por esse motivo, Cruz defende que

[...] o simples fato de ser professora de uma escola organizada em ciclos não configura a prática dessa profissional como democrática, é necessária uma mudança na “lógica” do que seria a função da escola, pois a “lógica” que esteve presente na sua história escolar estava ligada a uma perspectiva seletiva (CRUZ, 2002, p. 282/283).

Cruz (2002) problematiza os processos escolares relativos às decisões acerca da progressão escolar das crianças, analisando experiências escolares em escolas cicladas e seriadas. Dentre outros resultados, ressalta que no final do terceiro ano crianças dos dois tipos de escolas foram retidas. Em alguns casos, segundo a autora, seria possível uma consolidação de aprendizagens no 4º ano. Além disso, encontrou inconsistências nos critérios, pois “crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada estavam com o mesmo Perfil Final das que foram aprovadas nos 3º anos na Escola Ciclada e Seriada” (CRUZ, 2002, p. 5). Por fim, sem esgotar os resultados da pesquisa relatada, a autora evidenciou que o fato de crianças do 2º anos terem sido retidas não garantiu progressão de aprendizagens para o ano seguinte superior às que foram aprovadas para o 3º ano. Ou seja, crianças que tiveram progressão continuada no segundo ano terminaram o terceiro ano com níveis de conhecimento similares a crianças que progrediram no segundo ano por terem tido rendimento esperado para a etapa escolar. Assim, a autora afirma que “a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças da Escola Seriada em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato proporcionar aprendizagens” (CRUZ, 2002, p. 5). Os dados, portanto, evidenciam que a progressão continuada pode ser efetivamente uma estratégia para garantia da progressão escolar com progressão de ensino e de aprendizagem.

Outra discussão necessária no debate sobre avaliação no contexto da heterogeneidade é relativa aos modos de avaliar. Os dados da investigação de Nogueira, Loguercio e Zasso (2016) revelam os diferentes modos de conceber a avaliação pelas professoras. Em algumas entrevistas, “as falas das professoras citadas sugerem que a avaliação é reconhecida como inerente ao cotidiano de sala de aula, sem a necessidade de um momento específico ou um instrumento próprio para avaliar” (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 142). Em outras, sobretudo as professoras do 3º ano, é ressaltada “a necessidade de terem algum documento específico para comprovar a aprendizagem ou não da criança, correspondendo ao que Hadji (2001) denomina de avaliação instituída, em que instrumentos respaldam e certificam os resultados” (NOGUEIRA; LOGUERCIO; ZASSO, 2016, p. 142).

Em relação aos depoimentos de que a avaliação ocorre no cotidiano, a autora ressalta que não foram identificados relatos que especifiquem como tal processo ocorre. No entanto, nos depoimentos que falam da necessidade de ter momentos para avaliação, que foram principalmente as entrevistas de docentes do 3º ano, há indicação mais clara dos instrumentos e critérios de avaliação. As autoras concluem que tal diferença deve ocorrer em função da “incumbência de aprovar ou reprovar o aluno”, que faz com que as docentes utilizem instrumentos de avaliação de forma sistemática e criteriosa, pois a expressão dos resultados necessita ser precisa e explícita” (p. 147).

Os dados revelam a complexidade da discussão sobre avaliação, ensino e progressão escolar, por um lado, e, por outro, o entendimento de que o que se faz em termos de avaliação nos dois primeiros anos impacta o que precisa ser realizado no terceiro ano do Ensino Fundamental.

É diante da complexidade desse debate que Villas Boas (2007) analisou as orientações gerais para a implantação do Bloco Inicial de Avaliação (BIA), no Distrito Federal, referentes à avaliação. Duas categorias gerais foram objeto de reflexão: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas. Para isso, realizou entrevistas com coordenadores da secretaria de educação, análise do documento orientador relativo à implantação do BIA e de 33 projetos interventivos, além dos questionários respondidos por professores.

Um diálogo necessário que estabelecemos com o estudo de Villas Boas (2007) é quanto à importância do compartilhamento das decisões sobre avaliação na escola, para que haja, de fato, planejamento das ações a serem adotadas a partir das avaliações. Uma das estratégias para lidar com a progressão, segundo a autora, é o reagrupamento dos estudantes. No documento é previsto que

Todos os professores do estabelecimento de ensino que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no BIA, devem estar envolvidos no trabalho de reagrupamento, visto que o reagrupamento faz parte da metodologia do programa [...] (VILLAS BOAS, 2007, p. 49).

É indicado, portanto, que é responsabilidade do coletivo de professores planejar os encaminhamentos para o coletivo de crianças. Esse planejamento se concretiza como “projetos interventivos”. No entanto, os questionários aplicados a 147 professores de diferentes escolas indicam que nem sempre há participação dos docentes no processo de elaboração. Do total de professores que responderam aos questionários, “63,2% afirmaram não ter participado da elaboração do projeto interventivo porque ele não foi elaborado em suas escolas; 2,04% declararam não ter participado da elaboração; 34,6% disseram ter participado da elaboração” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

A autora analisa, então, 33 projetos de escolas de Ceilândia, apontando alguns aspectos mais frequentes: dificuldades na elaboração do projeto; ausência dos dados diagnósticos dos estudantes; falta de explicitação das necessidades específicas; formulação vaga das intervenções a serem realizadas; falta de indicação dos recursos disponíveis para a execução do projeto; precariedade nas propostas relativas aos processos de avaliação.

A autora alerta que há, nos projetos, expressões que remetem a concepções de que os problemas de reprovação são relativos a “problemas disciplinares e dificuldades de aprendizagem” e à “deficiência do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo a pesquisadora: “Estas afirmações revelam: a) O entendimento de que estes alunos apresentam “dificuldades de aprendizagem” e não “necessidades”; b) Compromisso com a aprovação e não com a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

Esses resultados contrastam com a concepção de currículo inclusivo que enfatiza os direitos à aprendizagem e a consideração de que a escola precisa desenvolver estratégias para lidar com todos os tipos de heterogeneidade, sem culpabilizar os estudantes por resultados insatisfatórios. Essa tendência tradicional de sugerir que os encaminhamentos sejam focados na transferência de responsabilidades também foi citada por Xavier e Cunha (2017), ao dialogarem com Carvalho, Crenite e Ciasca (2017). As autoras afirmam que muitos estudantes são encaminhados para acompanhamento psicológico, sem haver motivos orgânicos para tal, pois a não aprendizagem vem das dificuldades de caráter pedagógico, sendo caracterizada pela inconformidade com o método de ensino escolhido.

No estudo de Villas Boas (2007), essas tendências de culpabilização dos estudantes, diferentemente do que foi identificado em projetos interventivos, não fundamentam a proposta. Há, no documento orientador do BIA, o reconhecimento de que os projetos devem ser provisórios e que é preciso “vincular o projeto interventivo à avaliação formativa.

Os alunos o integram por algum tempo para aprender e não alcançar ‘nota para passar’” (VILLAS BOAS, 2007, p. 53).

Como dito anteriormente, uma das estratégias apontadas no documento orientador é reagrupar os estudantes, para promover as aprendizagens. Essa estratégia tem relação com a discussão sobre heterogeneidade. Nesse caso, é uma forma de enturmar os estudantes, mesmo que em momentos específicos, a partir de seus níveis de conhecimento. No documento é proposto que esses reagrupamentos sejam “dinâmicos, temporários e rotativos, de modo que garantam a sua reinserção nas atividades cotidianas de seu grupo de origem” (op. cit., p. 41). É dito também que os docentes devem considerar para essas enturmações provisórias, os aspectos cognitivos e afetivos. Dentre outras recomendações, sugere-se que é preciso passar de práticas em que há “mero controle do processo de ensino-aprendizagem para um acompanhamento inserido numa abordagem mais sistêmica – planejamento, gestão e aprendizado da prática docente” (op. cit., p. 43). Nessa perspectiva, acrescenta-se, “os erros e as dúvidas são vistos, numa nova ótica de avaliação, como episódios altamente significativos para a ação educativa, gerando novas oportunidades de conhecimento”.

Enfim, no documento orientador, a avaliação é entendida como “excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento” (BOAS, 2007, p. 54). Considera-se a necessidade de avaliação do trabalho realizado durante o ano e do registro de toda a caminhada por meio de diversos instrumentos: portfólios, registros diários e individuais, caderno de observação do professor. No entanto, apenas o aluno é alvo da avaliação.

Com base no estudo, Boas (2007) apresenta alguns desafios para as práticas avaliativas. Dentre elas, podemos destacar:

- Implantar bloco de alfabetização ou ciclos implica construir escola desvinculada das características da escola seriada, como a fragmentação do trabalho e o seu desenvolvimento não-diferenciado, e a avaliação centrada em notas, em aprovação e em reprovação (p. 55).
- O entendimento de que enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia [...]. O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada aluno para orientar a continuidade da sua aprendizagem e a do trabalho pedagógico. Esse processo o ensina a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo (p. 57).
- Avaliação é processo; não é sinônimo de procedimento ou instrumento [...]. Sendo amplo, o processo avaliativo é planejado, resultando em um plano em que constem: seus objetivos; seus componentes; seus participantes; as moda-

lidades de avaliação (formal e informal); os procedimentos de avaliação; o uso dos resultados obtidos (p. 57).

- A avaliação formal pode ser feita de forma ampla, usando vários procedimentos e abrangendo diferentes linguagens. Todas as atividades realizadas pelos alunos incluem-se na avaliação formal (p. 58).
- A formação dos professores e demais educadores, para a adoção da avaliação formativa, é imprescindível para o enfrentamento dos desafios anteriores. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam [...] (p. 59).
- A prática da avaliação formativa requer adoção de políticas educacionais que ofereçam as condições do trabalho pedagógico que alunos e professores merecem. Essa avaliação é coerente com o trabalho pedagógico que luta contra o fracasso e as desigualdades, como quer a organização da escolaridade em ciclos ou blocos (p. 59).

O trabalho de Villas Boas (2007) remete a princípios acerca da avaliação formativa, sobretudo o de que é preciso diversificar as formas de ensino e de agrupamento dos estudantes, podendo haver semanalmente, ou, dependendo da atividade, reconfiguração dos grupos ou até mesmo dos grupos de classe, bimestralmente ou trimestralmente, a depender do andamento de cada estudante.

Quanto à finalidade relativa à progressão escolar dos estudantes, que é uma das finalidades da avaliação, alerta que a avaliação intuitiva não pode ser suficiente para as decisões que afetam tão seriamente a vida dos estudantes. É necessário ter evidências de como o estudante estava no início do processo de aprendizagem e os avanços que teve no decorrer do período letivo. No entanto, não se pode considerar que as evidências estariam garantidas por um determinado instrumento apenas. O uso de provas para conferir nota muitas vezes é insuficiente. Além disso, se dela não decorrer a definição de estratégias para promover as aprendizagens não construídas, remete-se à exclusão.

No mínimo, duas questões sobre avaliação são foco dessas reflexões: (1) as finalidades; (2) os instrumentos. Em relação às finalidades, como já discutido, concebemos, assim como Boas (2007), que devem prevalecer as finalidades de orientar os processos pedagógicos e políticas da escola para garantir as aprendizagens a todos. Quanto aos instrumentos, defendemos a necessidade de que a avaliação seja contínua, mas que possa agregar estratégias de evidenciar as aprendizagens e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, por meio de variados instrumentos.

Xavier e Cunha (2017) problematizam os processos avaliativos, por meio de uma pesquisa em que buscaram conhecer os instrumentos de avaliação da escrita na alfabetização que são utilizados nas pesquisas no Brasil e qual o perfil das atividades

utilizadas nesses instrumentos. Para o período 1996 a 2005 utilizaram a pesquisa de Suehiro, Cunha e Santos (2007); para o período 2009 a 2014, Léon (2017). As próprias autoras pesquisaram os períodos 2006 a 2008 e de 2015 a 2017.

O mapeamento dos instrumentos aponta que o ditado é o instrumento mais frequente. No entanto, no período de 2009 a 2014, foram encontrados 23 instrumentos. A conclusão da pesquisa foi que

[...] entre 1996 e 2005 a avaliação da escrita se apresentava com muito mais instrumentos baseados na metodologia de ditado, padrão que permaneceu até 2009, quando ocorreu o acréscimo da metodologia baseada na psicogênese com atividades de nomeação por figuras. É interessante perceber que com o passar do tempo o ditado voltou a ser mais utilizado. Nessa perspectiva, percebe-se a influência que o processo histórico da alfabetização tem sobre o processo histórico de avaliação da escrita. É possível perceber que com a incorporação da Psicogênese da Língua Escrita nos PCN, ela passou a ser mais considerada nas pesquisas nos anos seguintes. Situação semelhante ocorreu com a redação e produção de texto na última década em que o Letramento passou a ter mais ênfase. Outro aspecto a ser considerado é que assim como ocorreu uma desmetodização do processo de alfabetização, ocorreu situação semelhante com o processo avaliativo já que é apontada pelas pesquisas a utilização de muitas atividades sem padronização, sendo elaboradas pelos próprios pesquisadores para utilização naquela pesquisa com base na “metodologia” de ensino vigente e, portanto, sem qualidade psicométrica. Desse modo é importante que novos instrumentos de avaliação da escrita sejam elaborados com a devida qualidade psicométrica e levando em consideração os aspectos históricos e culturais do aprendizado da Língua Escrita no Brasil (XAVIER; CUNHA, 2017, p. 158).

A pesquisa de Xavier e Cunha (2017), por um lado, evidencia a relação entre os instrumentos de avaliação e as concepções de alfabetização. Por outro, “recomenda” a utilização de instrumentos com qualidade psicométrica, o que remete a uma abordagem de pesquisa mais fundada em pressupostos quantitativos das ciências positivistas que terminam influenciando, também, as abordagens de avaliação nas práticas de ensino.

A pressuposição de que é possível quantificar com segurança os conhecimentos de uma pessoa é, de início, questionável, pois são muitos os fatores que interferem nesse processo, como a qualidade do instrumento, as condições dos estudantes, as possibilidades de dado conhecimento serem transformados em comportamentos observáveis, os critérios de equivalência entre os conhecimentos demonstrados e os valores numéricos atribuídos. Também entram em jogo, nesta discussão, aspectos ligados à própria seleção do que será avaliado e do que foi ensinado. Por fim, ressaltamos a necessidade de analisar as propostas de progressão com base apenas nas avaliações quantitativas quanto à sua legitimidade em práticas inclusivas, que consideram as heterogeneidades dos estudantes.

Todos esses diálogos aqui estabelecidos remetem às reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como norte uma concepção de avaliação formativa. No entanto, como será discutido no tópico de considerações finais, não abordam, assim como também ocorreu com as pesquisas investigadas, outros aspectos da avaliação que impactam a vivência de um currículo inclusivo. Leal (2003) já alertava que:

Por fim, é importante que a avaliação realmente seja encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica. Assim, é preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (LEAL, 2003, p. 30).

Na nossa concepção, para lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade que impactam os processos escolares, é necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e os motivos para o não engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e os motivos para a não realização;
- se o professor está adotando boas estratégias didáticas e os motivos para a não adoção;
- se ele mantém boa relação com as famílias e os alunos e os motivos para a manutenção ou não dessas relações propícias de aprendizagem;
- se a família oferece condições para a frequência dos estudantes na escola;
- se a escola dispõe de projetos e equipe de apoio para auxiliar os professores a planejar e vivenciar boas estratégias de ensino;
- se a Rede de Ensino desenvolve projetos de formação continuada e garante condições de aperfeiçoamento profissional;
- se a escola promove encontros regulares entre profissionais para discussão sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes;
- se existem situações em que as famílias e os estudantes possam avaliar a escola e as práticas de ensino, colaborando para a condução do processo pedagógico.

Acrescentamos, ainda, a necessidade de avaliar as experiências culturais vivenciadas nas comunidades onde as escolas estão inseridas, de modo a valorizar a identidade dos estudantes, favorecer o fortalecimento da autoestima e os processos interativos em sala de aula, de modo a criar vínculos seguros para aprendizagem.

Considerando as discussões feitas, ressaltamos a importância de entendermos como as relações entre avaliação e heterogeneidade se dão nas concepções de pesquisadores que trataram sobre heterogeneidade e ensino.

21 AVALIAÇÃO E HETEROGENEIDADE EM TESES E DISSERTAÇÕES

A investigação sobre a heterogeneidade nas concepções sobre avaliação foi realizada por meio de pesquisa documental, em teses e dissertações defendidas no período de 2011 a 2016. O corpus da investigação foi construído por meio da coleta de teses e dissertações depositadas na plataforma da CAPES (catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), com filtro da área de conhecimento (Educação), período (2011 a 2016) e descritores: “heterogeneidade”, “homogeneidade”, “diversidade” e “diferenças individuais” e posterior leitura dos títulos e resumos para seleção de 10 obras para análise, que tinham relação mais direta com o tema desta investigação: heterogeneidade e alfabetização, conforme listagem no Quadro 1.

| TÍTULO | AUTOR | TIPO Dissertação ou Tese | ANO | UNIVERSIDADE | QUANTIDADE DE PÁGINAS | |
|--------|---|--|-------------|--------------|---|--------|
| T1 | Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso | GOMES, Sueli Guimarães | Dissertação | 2011 | Universidade Estácio de Sá | 100 f. |
| T2 | “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS | SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. | Dissertação | 2014 | Universidade Federal da Grande Dourados | 138 f. |
| T3 | Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens | SÁ, Carolina F. de. | Dissertação | 2015 | Universidade Federal de Pernambuco | 183 f. |

| | | | | | | |
|-----|--|---|-------------|------|--|--------|
| T4 | Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica | GUIMARAES, Miriam B. | Dissertação | 2013 | Universidade de São Paulo. | 189 f. |
| T5 | Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente | SILVA, Kátia Virginia das Neves Gouveia da. | Dissertação | 2016 | Universidade Federal de Pernambuco | 218 f. |
| T6 | O tratamento da heterogeneidade em uma pedagogia coletiva: maneiras de fazer de professoras alfabetizadoras | SILVA, Nyanne Nayara Torres. | Dissertação | 2014 | Universidade Federal de Pernambuco/ Centro acadêmico do agreste. | 134 f. |
| T7 | A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos | SILVEIRA, Renata da Conceição. | Dissertação | 2013 | Universidade Federal de Pernambuco | 207 f. |
| T8 | Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas | ANDRADE, Elizete Oliveira de. | Tese | 2016 | Faculdade de Educação. São Paulo. | 228 f. |
| T9 | Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens : um estudo da prática docente no contexto dos ciclos | OLIVEIRA, Solange Alves de. | Tese | 2010 | Universidade Federal de Pernambuco. | 446 f. |
| T10 | Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas. | MILANESIO, Ivete Picarelli. | Tese | 2013 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. | 194 f. |

Quadro 1: títulos e dados bibliográficos das teses e dissertações

Foi adotado o método da análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), para análise dos dados, que constou de uma etapa inicial de levantamento dos textos, com base na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e leitura dos títulos e resumos de cada trabalho para seleção dos que seriam analisados; leitura das pesquisas para a construção das categorias e codificação, por meio da organização de quadros por dois juízes independentes e discussão das discrepâncias no grupo de pesquisa; interpretação dos dados.

Buscamos, inicialmente, mapear nos 10 trabalhos que falam sobre heterogeneidade e ensino nos anos iniciais o que é dito sobre avaliação. Uma primeira etapa foi identificar

os objetivos das investigações e localizar a quantidade de vezes que os termos “avaliação” / “avaliar” apareceram, sem considerar o Sumário, listas de quadros e tabelas e nem as referências bibliográficas. A síntese exposta na Tabela 1 mostra que a avaliação não aparece de modo explícito em nenhum objetivo declarado nas pesquisas. No entanto, de diferentes modos, perpassa as discussões expostas.

| | Objetivos da pesquisa | Avaliação | Avaliar | Total |
|---|--|-----------|---------|-------|
| T1 GOMES, Sueli Guimarães. Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso. | Investigar como a organização de alunos em turmas pode influenciar na promoção da efetividade (no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura) e na prática da equidade (na oferta de um número maior de oportunidades para os alunos com dificuldades para alcançar as habilidades escolares desejadas). | 15 | 03 | 18 |
| T2 SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar. - Conhecer as dimensões conceituais e teóricas sobre a alfabetização e o letramento na perspectiva social. - Identificar, a partir da fala dos professores, quais são as representações dos conceitos “dificuldade de aprendizagem” e de leitura e escrita na perspectiva cultural indígena. - Analisar a trajetória escolar dos alunos e suas relações culturais e sociais. | 07 | 01 | 08 |
| T3 SÁ, Carolina F. de. Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. | <ul style="list-style-type: none"> - Investigar as estratégias didáticas utilizadas por uma professora de turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). - Identificar as estratégias de diversificação de atividades realizadas pela docente nas atividades de leitura e escrita, as formas de agrupamento adotadas nestes momentos e o acompanhamento docente às crianças que se encontravam em diferentes níveis de apropriação do SEA. | 13 | 02 | 15 |

| | | | | |
|--|---|-----------|-----------|-----------|
| <p>T4 GUIMARAES, Miriam B. Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.</p> | <p>Identificar as formas de identificação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes, que foi atenuada pelas transformações e pelas mudanças da educação contemporânea no Brasil.</p> | <p>16</p> | <p>09</p> | <p>25</p> |
| <p>T5 SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia. Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente.</p> | <p>Compreender as práticas de duas professoras alfabetizadoras, uma do 2º e outra do 3º anos do Ensino Fundamental, e o tratamento dado por elas à heterogeneidade das turmas, no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA).</p> | <p>10</p> | <p>04</p> | <p>14</p> |
| <p>T6 SILVA, Nyanne Nayara Torres. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.</p> | <p>- Investigar os saberes e as práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental quanto ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. - Analisar os esquemas mobilizados nas práticas dessas docentes que revelavam uma atenção a esse fenômeno.</p> | <p>12</p> | <p>03</p> | <p>15</p> |
| <p>T7 SILVEIRA, Renata da Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.</p> | <p>- Investigar as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. - Identificar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema de escrita; as habilidades / conhecimentos que as docentes enfocam nas aulas em que pretendem ensinar a produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética; e as estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabéticas nas aulas de produção de textos escritos.</p> | <p>08</p> | <p>01</p> | <p>09</p> |
| <p>T8 ANDRADE, Elizete Oliveira de. Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas</p> | <p>Compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os saberes-fazer das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas.</p> | <p>57</p> | <p>09</p> | <p>66</p> |

| | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|
| <p>T9 OLIVEIRA, Solange Alves. Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos.</p> | <p>Analisar a existência (ou não) de uma progressão de atividades no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente.</p> | <p>44</p> | <p>07</p> | <p>51</p> |
| <p>T10 MILANESIO, Ivete Picarelli. Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.</p> | <p>Verificar como ocorre a prática pedagógica diante das diversidades cognitivas, evidenciadas nesta tese, como a variabilidade de fatores e/ou elementos que influenciam a aprendizagem individual em classes heterogêneas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> | <p>42</p> | <p>04</p> | <p>45</p> |

Tabela 1: Objetivos e frequência de uso dos termos avaliação e avaliar por trabalho analisado

As duas pesquisas que explicitaram menos os termos “avaliação” e “avaliar” foram T2 (8 vezes) e T7 (9 vezes).

No trabalho T2, Souza (2014), na Introdução, cita duas políticas de avaliação - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) -, para afirmar que os estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio não dominam leitura e escrita. No capítulo 1, volta a citar os termos ao falar sobre os movimentos de defesa da educação indígena surgidos nos anos 1980 e de como a Coordenação Nacional da Educação Indígena “se responsabilizou em fiscalizar e avaliar as ações já determinadas pelos órgãos governamentais para a educação indígena” (SOUZA, 2014, p. 31); falar sobre os objetivos da Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/1991, que propõe “uma educação mais voltada para a sua realidade, entre elas destaca-se [...] avaliação e materiais didáticos capazes de contemplar as especificações da educação indígena” (SOUZA, 2014, p. 31) e, ao fazer uma citação do documento *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), propõe que cada escola indígena “construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998, *apud* SOUZA, 2014, p. 36). No capítulo 2, a palavra aparece em meio a uma lista de temas importantes para discutir sobre alfabetização, apresentada a partir da referência a um trabalho de Soares (1989) e em outro tópico, quando relata um estudo de Street (2013). No capítulo de resultados, o termo aparece no relato de como uma aluna reagiu a uma atividade proposta. Neste caso, é dito que: “Quando questionada se não desejava continuar o trabalho, a aluna respondeu que não queria terminar, deu um sorriso tímido e saiu da sala, sem terminar a avaliação”. (SOUZA, 2014, p. 100). Percebe-se,

desse modo, que a avaliação não aparece como um tema fundante das discussões feitas no trabalho, apesar de ter categorias intrinsecamente ligadas aos debates sobre avaliação: “fracasso escolar”, “dificuldade de aprendizagem”.

No trabalho T7, Silveira (2013) faz referência ao tema avaliação na parte de Fundamentação Teórica, quando fala sobre livros didáticos e ensino de produção de textos, ressaltando impactos positivos da avaliação desses materiais pelo Programa Nacional do Livro Didático para a melhoria das obras. Ainda na Fundamentação Teórica, relata um estudo realizado por Borzone, Diuk e Abchi (2007), descrevendo que “os alunos passaram pela aplicação de testes (provas) para avaliação do domínio da escrita alfabética” (SILVEIRA, 2013, p. 81). Na parte de apresentação da metodologia da investigação, a pesquisadora indica que um dos critérios de seleção das professoras foi elas terem “bons índices de avaliação da escola” onde atuavam. Em outros trechos, o termo “avaliação” não aparece, mas é utilizado o “termo” diagnóstico 11 vezes. Neste caso, tanto há mobilização para descrever a etapa em que os estudantes de cada turma foram avaliados, quanto para descrever os resultados. Há, portanto, referências ao processo de avaliação. Como dito acima, aparece na descrição da metodologia, mas também em trechos em que os dados são analisados. Por exemplo, em relação à professora 1 é dito que ela “preocupava-se em avaliar se as atividades estavam sendo apreciadas pelos estudantes” (SILVEIRA, 2013, p. 111). Em vários trechos da Dissertação, a autora refere-se à importância do diagnóstico dos estudantes para o planejamento da ação pedagógica, como é ilustrado a seguir:

Por outro lado, nesta mesma atividade, percebemos que a professora atendeu a outros dois princípios importantes dessa abordagem teórica, tal como foi discutido por Lima (2011). O primeiro é o de que é necessário saber quais são os conhecimentos dos estudantes para, a partir desse diagnóstico, planejar situações didáticas favoráveis à aprendizagem (SILVEIRA, 2013, p. 170).

Percebe-se, a partir desses dados, que a avaliação diagnóstica ocupou importante função nas análises dos dados. No entanto, não há, na Fundamentação Teórica, uma discussão mais aprofundada do tema.

Diferentemente do que ocorreu nos estudos T2 e T7, nos estudos T8 e T9 o termo “avaliação” foi utilizado muitas vezes.

No trabalho T8 (ANDRADE, 2016) a palavra “avaliação” foi utilizada 57 vezes e “avaliar”, 9 vezes. A pesquisa é uma tese de doutorado em que práticas de professoras de turmas multisseriadas são analisadas. No capítulo 2, destinado à discussão sobre marcos legais da Educação do campo, são expostos dados de avaliação externa das escolas do município investigado. A avaliação também é citada ao serem expostas as ações dos programas educacionais que envolvem a Educação do Campo, no capítulo 4. No capítulo

5, destinado à discussão sobre os dados relativos aos documentos oficiais e dados produzidos por meio de entrevistas com professoras de turmas multisseriadas, a autora insere muitas reflexões sobre as relações entre avaliação e planejamento. Destaca que a avaliação está muito presente tanto nos documentos orientadores quanto no discurso das professoras, como exposto no trecho a seguir:

As professoras entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Prof^a. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica (T8, p. 191).

A autora também destaca que “quanto à avaliação final ou somativa, as professoras não a enfatizaram, pois como se vê nas narrativas, elas priorizam o processo, ou seja, a avaliação formativa que se vincula à progressão continuada” (T8, p. 194). Nesse estudo, são problematizadas questões relativas à heterogeneidade das turmas multisseriadas, chegando-se à consideração de que a:

[...] heterogeneidade constitui-se elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem e não um empecilho para este processo. É justamente essa heterogeneidade que pode possibilitar uma nova gestão do conhecimento em situações didáticas, propícias para essas classes multisseriadas. Isso pode ser realizado, por exemplo, com o uso de metodologias diferenciadas e centradas no/a aluno/a como aprendiz único, singular, mas que aprende na interação com o outro (T8, p. 203).

Assim, dentre outras “lições” apreendidas a partir do diálogo com as professoras, a autora propõe que é necessário “planejar as aulas, levando em consideração a classe multisseriada como um todo, respeitando, obviamente, os níveis de desenvolvimento e de aprendizagem de seus diferentes estudantes com a finalidade de que todos aprendam e desenvolvam” (T8, p. 205).

O trabalho T9 (OLIVEIRA, 2010) também é uma Tese de Doutorado. Busca “analisar a existência (ou não) de uma progressão de atividades no interior do 1º ciclo, tendo como referência a prática docente” (T9, resumo). A palavra “avaliação” aparece 44 vezes e avaliar, 07 vezes, totalizando 51 aparições. Na Introdução, a pesquisadora contextualiza a pesquisa esclarecendo que na Dissertação de Mestrado, a avaliação era o foco do estudo, mas no Doutorado, o foco é na análise da progressão das atividades, considerando a questão da heterogeneidade. Ainda assim, no capítulo 2, ao tratar sobre a organização do

ensino por série e ciclo, discute sobre avaliação e progressão. No capítulo 3, ao caracterizar as escolas e as professoras acompanhadas, fornece informações sobre aspectos ligados à avaliação nesses espaços. Na discussão dos dados relativos às práticas das professoras, mais uma vez a avaliação aparece recorrentemente, destacando-se as relações com o planejamento do ensino. No entanto, nas considerações finais, é ressaltado que, embora sejam identificadas diferentes estratégias pelas docentes, a falta de uma prática sistemática de planejamento dificulta o atendimento à heterogeneidade dos estudantes.

Apesar das diferenças entre os estudos que tiveram maiores e menores frequências de referência ao tema avaliação, com exceção de T2, a avaliação ocupa lugar de destaque e é considerada como elemento necessário ao planejamento e ao ensino que considere a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes.

Para aprofundar a discussão, buscamos analisar quais tipos de orientações aparecem quanto à avaliação para lidar com a heterogeneidade. Para tal, elencamos, com base no que foi encontrado nos dados, o que consideramos relevante e foi identificado nos textos analisados, bem como o que consideramos relevante, mas não foi identificado nos dados. Três tipos de estratégias que contribuem para o desenvolvimento de práticas sensíveis à heterogeneidade dos estudantes foram elencadas como categorias de análise. Os dados estão expostos no Quadro 2, a seguir.

| Tipo de estratégia | DISSERTAÇÕES E TESES | | | | | | | | | |
|--|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 |
| 1 - Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças | | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 2 - Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades | X | | X | X | | X | X | X | X | X |
| 3 - Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem nos processos avaliativos, diversificando as estratégias de avaliar. | | | X | X | | | X | X | | X |

Quadro 2: Estratégias avaliativas referenciadas por trabalho analisado

Como pode ser visualizado no Quadro 2, em uma pesquisa não foram identificadas discussões acerca das estratégias avaliativas que contribuem para a promoção de um ensino sensível à heterogeneidade (T2). Como foi discutido anteriormente, em T2 a avaliação não é tratada, apesar de a investigação abordar temas intrinsecamente ligados aos processos de avaliação: “fracasso escolar”, “dificuldade de aprendizagem”. Quanto às demais pesquisas, foi encontrado, no mínimo, um tipo de orientação relativa à avaliação

que considera a questão da heterogeneidade dos estudantes. Trataremos de cada categoria em um tópico separadamente.

2.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças

Nesta pesquisa, concebemos que a avaliação diagnóstica é um modo de mapearmos o que se sabe sobre algo e os motivos para não sabermos o que deveríamos saber. Essa concepção dialoga com a proposição de que a

[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

Essa posição defendida por Luckesi (2002) alinha-se com nossa proposição de avaliação como pesquisa. Para tomarmos decisões fundamentadas, precisamos diagnosticar a situação, entender o que está em consonância com as expectativas e o que não está.

Na escola, a avaliação diagnóstica, entendida como uma estratégia para o planejamento das situações didáticas, é uma recomendação já bastante disseminada em abordagens que promovem a avaliação formativa. Nessa perspectiva, realiza-se a avaliação para entender o que os estudantes sabem sobre os conhecimentos previstos para a etapa escolar em que se encontram, sobre o que não sabem ou sobre como estão concebendo tais conhecimentos (suas hipóteses sobre os objetos de aprendizagem). A partir desse diagnóstico, as estratégias didáticas a serem adotadas são definidas. Para Libâneo (2004, p. 253), “[...] a avaliação sempre deve ter um caráter diagnóstico e processual, assim o professor identificará aspectos em que os alunos apresentam dificuldades”.

Acrescentamos a essas reflexões o postulado de que existem diferentes avaliações, com diferentes finalidades. Dessa forma, como é discutido em Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 102), é preciso, na avaliação diagnóstica:

- conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da faixa etária e o contexto extra-escolar;
- conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
- conhecer e potencializar a sua identidade;
- conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
- identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do

saber e trabalhar a partir deles;

- identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
- conhecer as hipóteses e concepções dos alunos sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
- conhecer as dificuldades e planejar atividades para ajudá-los a superá-las;
- verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Considerando essas e outras finalidades da avaliação, reafirmamos que na perspectiva de avaliação como pesquisa, é preciso diagnosticar não apenas o que e como as crianças compreendem acerca dos conhecimentos a serem apropriados, mas também os motivos para terem ou não efetivado tais apropriações. Desse modo, é preciso avaliar não apenas os estudantes, mas também a escola, os professores e as políticas da rede de ensino.

O estudo de Boas (2007), citado anteriormente, por exemplo, faz uma análise dos “projetos interventivos” de 33 escolas em Ceilândia. Chega à conclusão de que em muitos projetos as propostas de ação nas escolas são feitas sem haver indicativo de dados diagnósticos dos estudantes, de modo que também falta explicitação das necessidades específicas das turmas. Políticas de formação de professores também são, muitas vezes, planejadas sem o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes e das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Outras vezes, o diagnóstico da turma é feito de modo assistemático, sem formas mais seguras de análise e registro dos dados. Enfim, o diagnóstico precisa ser variado quanto às finalidades e quanto aos focos de avaliação.

Nos dados desta pesquisa bibliográfica, oito das dez pesquisas investigadas trazem, na discussão de fundamentação e/ou nas estratégias de metodologia da pesquisa e/ou nos resultados e conclusões, reflexões sobre avaliação diagnóstica. No entanto, o foco recai exclusivamente na avaliação da aprendizagem das crianças, em uma perspectiva de mapear suas hipóteses em relação aos conhecimentos a serem ensinados. Não há reflexões sobre a investigação, por exemplo, dos motivos para que determinados estudantes não tenham se apropriado dos conhecimentos: A metodologia da professora não está sendo suficiente? Os responsáveis têm garantido a presença das crianças em aula? A escola tem oferecido condições aceitáveis para o ensino? Todas as crianças participam das interações em sala

de aula? Há laços que deem segurança para a participação das crianças nas situações em sala de aula e fora de sala de aula?

Para ilustrar a abordagem no tratamento do tema nos estudos, seguem sínteses acerca do que é tratado em cada um.

Os dados expostos em T10 mostram que a avaliação diagnóstica é uma categoria de análise, dada sua recorrência nas práticas das professoras. Em diferentes momentos do ano letivo, as professoras utilizam instrumentos para diagnosticar a progressão de aprendizagem dos estudantes. Em T4, são expostos depoimentos das professoras indicando que a avaliação diagnóstica também é recorrente e é a base para as decisões sobre o planejamento, assim como ocorre com as professoras participantes da pesquisa T3. A avaliação, nesse caso, informava a professora sobre como ela iria formar os agrupamentos em sala de aula e adequar as atividades:

Dentre as estratégias predominantes no fazer docente da professora participante da pesquisa, identificamos três que diziam respeito ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens infantis em leitura e escrita, todas elas organizadas conforme o critério de aprendizagem das crianças. Estas foram: - atividades diferenciadas realizadas coletivamente; - atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; - atividades diferenciadas realizadas individualmente. Para realizá-las, a professora parecia cumprir as seguintes etapas, previstas por Mainardes (2007), para o tratamento da heterogeneidade: 1 - diagnóstico da classe; 2 - identificação dos diferentes grupos na sala de aula (em função dos níveis de aprendizagem) e 3 - planejamento de atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada grupo. As estratégias postas em prática em todos os dias observados tinham por pressuposto a referida identificação e planejamento em função dos distintos “grupos” de alunos (T3, p. 204-205).

Outras pesquisas, como T6, T7 e T8, também identificam, como as anteriores, práticas de avaliação diagnóstica nas turmas investigadas:

A avaliação diagnóstica, o registro como forma de identificar os diferentes conhecimentos dos alunos e acompanhar os seus avanços, as interações com vistas a levar o aprendiz à reflexão, o monitoramento, as intervenções e os agrupamentos realizados demonstram que a professora A parecia estar atenta à heterogeneidade de sua sala de aula, que conhecia as dificuldades de seus discentes e, diante delas, intervinha tentando supri-las. Em lugar de excluir esses alunos, a docente revertia sua ação de modo a oportunizar a aprendizagem, parecendo entender, como bem analisa Moraes (2012, p. 75), “[...] que todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram (um belo princípio construtivista que se aplica a todas as áreas de conhecimento), mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe” (T6, p. 83).

Por outro lado, nesta mesma atividade, percebemos que a professora atendeu a outros dois princípios importantes dessa abordagem teórica, tal como foi discutido por Lima (2011). O primeiro é o de que é necessário saber quais são os conhecimentos dos estudantes para, a partir desse diagnóstico, planejar situações didáticas favoráveis à aprendizagem. O outro princípio fundamental é o de que é importante diversificar as atividades didáticas e estimular diferentes modos de interação entre os estudantes. No caso do ensino de produção de textos, diferentes modos de produzir textos (individual, em dupla, coletivamente...) são estimulados. Desde a entrevista, a professora 1 já esclareceu que buscava fazer atividades de escrita em grupo ou coletivas, a fim de inserir seus alunos que ainda não se encontravam alfabéticos. É importante frisar que o diagnóstico dos alunos é fundamental para a prática docente em qualquer atividade, pois ela precisa conhecer o seu aluno para poder planejar de que forma ela poderá intervir, o que ele precisa saber e que desafios ela poderá lançar para alcançar a sua participação (T7, p. 171).

Outro assunto tratado em nossas conversas sobre os modos de se trabalhar em classes multisseriadas, sobre os saberes-fazer cotidianos das professoras, foi sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem. As professoras entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Prof^{as}. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica (T8, 191).

T5, embora não faça referência explícita à questão da avaliação diagnóstica, implicitamente aborda tal tema, pois apresenta como resultados que

As professoras demonstraram que para atender à heterogeneidade das turmas era necessário diversificar as atividades. A professora Ana também diversificou as formas de organização dos alunos durante as atividades, chegando a desenvolver numa mesma aula, até três tipos de agrupamento, juntando os alunos de acordo com os níveis de escrita [...]. A professora Betânia só modificou a forma de organização da turma uma única vez, no entanto, não usou o mesmo critério que a professora Ana, ao contrário, deixou alguns alunos de fora da atividade ou formando par com colega de mesmo nível de escrita [...]. Os dados evidenciaram que as professoras também diversificavam os recursos utilizados nas aulas, porém não tinham clareza sobre os objetivos didáticos.

Por meio dos dados analisados foi possível identificar diferentes modos de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, com ações de diversificação das atividades, dos modos de organização dos alunos e da produção e seleção de recursos didáticos variados. No entanto, nem sempre as

estratégias adotadas favoreciam a apropriação de conhecimentos pelos alunos não alfabéticos, evidenciando dificuldades das docentes para atender às diferentes necessidades em sala de aula (T5, Resumo).

Podemos inferir, a partir das análises expostas pela a autora de T5, que pelo menos uma das professoras fazia avaliação diagnóstica, já que é dito que ela agrupava os estudantes pelos níveis de conhecimento. A autora também comenta que as professoras pareciam ter dificuldades para atender às necessidades dos estudantes, o que pode denotar dificuldades para avaliar quais seriam essas dificuldades. Neste caso, essa pesquisa evidencia que embora a avaliação diagnóstica seja recorrente, não é uma atividade desenvolvida sem dificuldades para os docentes. Retomamos, assim, as reflexões anteriores em que alertamos para a necessidade de expandir a discussão sobre os processos de avaliação diagnóstica. Não é suficiente que elas sejam feitas de modo sistemático. É necessário avaliar o próprio processo de avaliação. Apenas um estudo fez referência a esse aspecto.

Também é importante, como discutido anteriormente, diagnosticar não apenas o que os estudantes sabem ou suas hipóteses sobre o que buscam conhecer, mas também as razões para as possíveis dificuldades. Apenas uma pesquisa (T9) fez referência a esse aspecto. A autora dialoga com o Ferreira e Leal (2006), alertando que para favorecer de fato os avanços entre os estudantes é necessário “diagnosticar os principais fatores que levam à não-aprendizagem e os focos de dificuldades dos alunos, além de criar estratégias para superar tais dificuldades” (FERREIRA, LEAL, 2006, p. 351).

Em suma, em relação a essa primeira categoria – realizar atividade diagnóstica -, pode-se afirmar que os estudos evidenciaram que é uma ação consolidada na realidade escolar, tendo regularidade nas escolas investigadas. No entanto, não foram inseridas discussões acerca da efetividade e segurança nas interpretações dessas avaliações diagnósticas e nem sobre as estratégias para diagnosticar as causas para o não domínio dos conhecimentos pelos estudantes para o planejamento das ações. Fica implícito que os diferentes níveis de conhecimentos fazem parte de um fenômeno natural e as estratégias para os avanços são apenas de natureza didática.

2.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades

Em relação a T1, o objeto de investigação é o processo de enturmação dos estudantes. São discutidos fatores relacionados às causas das desigualdades educacionais e são analisados os critérios utilizados para a formação das turmas e seus impactos para o favorecimento de um ensino equitativo. Nas análises dos dados, defende-se um ensino em que haja atendimento às diferenças individuais e aproveitamento das experiências de

vida dos estudantes. Desse modo, implicitamente, considera-se a necessidade de levar em conta conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades:

Parece que escolas organizadas a partir de um modelo que inclui grande número de alunos por turma dificultam o atendimento e o respeito às diferenças individuais, inviabilizando o aproveitamento das muitas experiências de vida existentes nas salas de aulas. Além disso, favorece os baixos índices de aproveitamento e até a evasão escolar. Há, portanto, necessidade de se investigar os critérios que orientam a organização das turmas de alunos, a fim de que se possa promover a equidade de aprender e a efetividade desse processo, de maneira que uma possível homogeneidade de determinados alunos numa turma, não resulte no abandono de outros tantos, que por falta de oportunidades ou de incentivos, ficaram na marginalidade do processo educativo (T1, p. 13).

Apesar de podermos inferir a defesa da estratégia no estudo T1, não há discussão sobre essa orientação, nem explicitação de como ela impacta as aprendizagens. Diferentemente de T1, T10 explicita que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para o planejamento: “fundamentais para a aprendizagem nessas classes” (T10, p. 106).

No estudo relatado em T3, a estratégia de considerar os conhecimentos prévios na realização das atividades também é referenciada ao longo do trabalho, embora também de maneira implícita. Explicitamente, foi encontrado um trecho no marco teórico em que são expostas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico:

Diante da variedade de idades presente nas turmas, as atividades coletivas cumprem um importante papel motivador e integrador. Em diferentes fases de um projeto, por exemplo, atividades como contação de histórias pela professora ou alunos, leitura/interpretação de textos ou produção/canto/recital de músicas, poesias ou produtos audiovisuais pelas crianças, podem instigar a sua curiosidade e vontade, além de contribuir para mobilizar os seus diferentes conhecimentos (prévios ou construídos ao longo do projeto) sobre a temática abordada. As atividades coletivas favorecem, também, a integração dos estudantes e a troca de conhecimentos entre eles (T3, p. 28).

Na página 141, na discussão dos dados, também há referência explícita à consideração dos conhecimentos prévios:

Apesar das interrupções constantes na leitura, que pode prejudicar o acompanhamento da história e a apreciação literária, o objetivo da professora era o de favorecer a compreensão infantil sobre a história lida, extrapolando, em alguns momentos, o conteúdo estrito do texto e explorando os conhecimentos prévios e de mundo das crianças a respeito da temática abordada (T3, p. 141).

Apesar da referência explícita à consideração dos conhecimentos prévios em T3 ter ocorrido de modo pontual, o estudo ressalta as estratégias das professoras para lidar

com a heterogeneidade dos estudantes em turmas multisseriadas e evidencia que as docentes organizam as atividades em função dos níveis de conhecimentos dos estudantes, o que implica na diversificação em função dos conhecimentos prévios delas. No entanto, a autora ressalta que a tendência era considerar os conhecimentos prévios para criar grupos homogêneos em sala de aula. Reflexões similares são encontradas em T4.

O estudo denominado T6 também identificou que as professoras investigadas consideravam os conhecimentos prévios no planejamento das aulas, tendo como resultado que elas realizavam atendimentos diferenciados considerando os conhecimentos dos estudantes. Em sentido oposto, as docentes investigadas no trabalho T9 não realizavam um ensino ajustado aos diferentes níveis de conhecimento dos estudantes. A pesquisa T7, ao comparar duas professoras, evidenciou que uma delas também promovia atividades para favorecer o atendimento às crianças que tinham diferentes conhecimentos prévios, enquanto a outra docente tinha uma prática menos inclusiva:

A professora 1 promoveu situações de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupo, com estímulo à explicitação verbal, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diversificação de atividades, contribuindo para que as crianças não alfabéticas participassem efetivamente das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos. A professora 2, no entanto, evidenciou muita dificuldade para lidar com a heterogeneidade, de modo que as crianças não alfabéticas estiveram à margem das atividades, mesmo havendo, por parte da docente, uma orientação de que elas fizessem “como soubessem” (T7, Resumo).

As professoras observadas na pesquisa T5, assim como a segunda professora de T7, não favoreciam que estudantes com diferentes conhecimentos prévios participassem efetivamente das atividades. Embora eles tenham realizado atividades em grupo, não houve indícios de consideração dos níveis de conhecimentos dos estudantes:

Quanto à organização dos alunos durante a realização das atividades, as análises evidenciaram o que outras pesquisas (CRUZ, 2012; SÁ, 2015; SILVA, 2014) já haviam revelado anteriormente: nas duas turmas houve variação dos agrupamentos. A professora Ana chegou a formar três ou quatro tipos diferentes de agrupamentos numa mesma aula, enquanto a professora Betânia só organizou de forma diferente os alunos da turma uma única vez, quando realizou uma atividade em dupla. No entanto, faltou às professoras, estabelecer critérios de agrupamento voltados para as necessidades dos alunos, promover mais interações entre eles (mesclar alunos com níveis próximos de escrita, e/ou níveis opostos) e, também, considerar os conhecimentos prévios de cada um, especificamente (T5, p. 196-197).

Diferentemente do que ponderou em outros estudos, T8 identificou na prática das professoras investigadas que, além de partir do diagnóstico dos conhecimentos prévios

para realização das atividades, os modos de considerar tais conhecimentos eram variados, contemplando tanto momentos em que havia uma busca de homogeneização, quanto de composição contemplando a heterogeneidade:

As situações didáticas que propiciam os saberes compartilhados são destacadas pelas professoras e podemos enfatizá-las como fundamentais para a aprendizagem nessas classes: a interação entre os alunos/professora e alunos/alunos numa relação de respeito e valorização dos saberes ali presentes; a organização dos alunos em grupos, seja pela proximidade de seus saberes, seja pela distância entre eles; os jogos em grupo ou não; as brincadeiras pedagógicas; a leitura deleite; a percepção da diversidade dos níveis de aprendizagem, dentre outras (T8, p. 171).

2.3 Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem nos processos avaliativos

O pressuposto de que é necessário, em uma perspectiva inclusiva, planejar as situações de ensino considerando a heterogeneidade dos estudantes mobiliza o postulado de que é necessário também adequar os processos avaliativos às heterogeneidades, ou seja, considerar os diferentes processos e percursos de aprendizagem na delimitação dos modos de avaliar. Esse tema foi pouco citado nos estudos analisados.

Em T3, esse tema aparece na opção por utilizar determinado instrumento de avaliação apenas aos estudantes que, em outro instrumento de avaliação, tenham demonstrado determinado nível de conhecimento: “Apenas as crianças avaliadas como alfabéticas realizaram avaliação diagnóstica de leitura de palavras e textos, além de realizarem uma produção de texto escrito” (T3, p. 89). Essa opção implica em considerar a progressão de aprendizagens na delimitação do que será avaliado. No entanto, na referida pesquisa, tal diversidade aconteceu apenas na metodologia da pesquisa, não sendo abordado no que se refere à discussão sobre avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula, diferentemente do que ocorreu no trabalho T4.

Em T4, a diversificação do processo de avaliação foi objeto de análise configurando-se como um modo de lidar com a heterogeneidade. Nos comentários em relação a uma das professoras é dito, por exemplo, que:

A professora Maria está ciente de que precisa realizar um planejamento que abranja a todas as diferenças apresentadas por seu grupo. Ela sabe que seu planejamento deverá ser flexível, **que as avaliações internas devem ser feitas de forma diferenciadas e que as avaliações externas talvez não devam contemplar todo o grupo** (T4, p. 150).

O comentário em relação à professora Maria parece ter sido comum a outras

docentes, tal como informado em outro trecho do trabalho:

A parcela mais expressiva da amostra, com 42% das professoras se dirigiu para a ação em direção a lidar com a situação de heterogeneidade, apontando a mobilização de recursos internos da professora ao proporem estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizados com a classe, **como sondagens**, agrupamentos, atividades diferenciadas (T4, p. 170-171).

O uso de estratégias avaliativas diferenciadas também foi citado por T7, ao comentar a ausência dessa abordagem em turmas heterogêneas:

Na aula 1, a professora aplicou um exercício avaliativo de língua portuguesa no qual o 5º quesito solicitava a produção de um texto a partir da imagem fornecida (um peixe em um rio poluído). Nessa aula, estavam presentes vinte e cinco alunos dos quais cinco não se encontravam ainda alfabetizados (Fátima, Luciana, Elton, Alex e Tobias). Nessa situação, os alunos não-alfabetizados, em geral, não conseguiram realizar a atividade com sucesso (T7, p. 160).

A cena descrita na página não configurava um tipo de situação pontual, pois, segundo análise posterior, fazia parte dos procedimentos avaliativos da docente:

A docente apresentava algumas estratégias de acompanhamento dos alunos, com o uso de dois cadernos: Um para o acompanhamento da evolução da escrita, através de ditado de palavras periodicamente, e outro registrando a participação e desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção de textos, revelando uma preocupação com o diagnóstico dos níveis de escrita e avanços de seus alunos. Embora, nas situações de produção de textos escritos, não tenhamos identificado estratégias para a inserção das crianças não-alfabetizadas nas atividades, percebemos que em outros momentos a professora apresentava esta preocupação (T7, p. 186).

Em T8, a adequação da avaliação às singularidades dos estudantes também foi identificada nos relatos das docentes investigadas:

[...] como trabalho com os 4º e 5º anos, procuro sempre que possível, iniciar um conteúdo com as duas turmas ao mesmo tempo, aprofundando mais com os alunos do 5º ano (+). As atividades e as avaliações [...] são diferentes. (Profª. Manacá, 2013) (T8, p. 185).

[...] individual, eu sempre fazia individual. Porque não tem como você avaliar igual para todos, porque cada criança desenvolve sua competência de uma forma. Então, o meu objetivo se era a leitura eu tinha que chamar na minha mesa, tomava leitura e avaliava o aluno (T8, p. 193).

Assim como em T8, no estudo denominado T10, as avaliações diferenciadas apareceram nos relatos das professoras, que informavam que havia instrumentos iguais para todos, mas elas ou faziam a avaliação separadamente com os estudantes que

apresentavam “mais dificuldades” ou os instrumentos eram diferenciados.

Os dados analisados revelam que a diversificação das estratégias avaliativas não foi objeto de reflexão mais aprofundada em nenhum dos trabalhos, embora aquelas tenham sido citadas em cinco deles, revelando-se serem uma prática que existe em algumas turmas. Além disso, três trabalhos que discutiram sobre a diagnose como estratégia para lidar com a heterogeneidade não fizeram referência à diversificação da avaliação considerando a heterogeneidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados, a partir de uma concepção de avaliação formativa, focaram o debate na avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando a necessidade de realizar diagnóstico de seus conhecimentos, ativar e valorizar seus conhecimentos prévios nas situações didáticas, variar os instrumentos de avaliação a partir da análise dos percursos e trajetórias das crianças. Todos esses aspectos elencados revestem-se de grande relevância e são necessários para a vivência de um currículo inclusivo. No entanto, ressaltamos que um dos estudos, apesar de abordar temas como “fracasso escolar” e “dificuldade de aprendizagem”, não ressaltou a importância da avaliação para tal tipo de debate.

Outro aspecto que chama a atenção é que, apesar da maior parte das pesquisas (80%) falar sobre avaliação diagnóstica, apenas 50% delas tratou da importância de diversificar os instrumentos de avaliação. Em outros estudos, a referência a esse aspecto foi muito pontual. Esse dado pode sinalizar uma dificuldade para, de fato, lidar com a heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, que implique em considerar os percursos dos estudantes para avaliá-los em relação ao que, naquele momento, pode ser prioritário para sua progressão quanto a suas aprendizagens; ou, ainda, considerar que há diferenças entre os modos de manifestar os conhecimentos apropriados; ou, também, considerar que para alguns estudantes determinados instrumentos podem ocultar seus progressos.

Por fim, ressaltamos, como fizemos na Introdução deste trabalho, que não houve problematização acerca da importância de avaliar os estudantes quanto às suas vivências em contextos não escolares, ou sobre as expressões culturais predominantes nas comunidades, ou sobre as identidades sociais dos que frequentam a escola. Tal avaliação, sem dúvida, favorece o planejamento de situações em que a formação humana crítica dos estudantes seja preocupação central, assim como propicia a valorização da diversidade e os processos interativos em sala de aula. Tais aspectos podem impactar positivamente

também as aprendizagens dos conhecimentos curriculares.

Outra ausência identificada foi quanto à avaliação de outros fatores que interferem nos processos educativos, como a avaliação do currículo e das prioridades eleitas, da gestão e suas relações com as situações didáticas, dos materiais didáticos, das ações de formação de professores, das metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo**: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas. Tese (Doutorado) Pós- Graduação em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11 – 26.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORZONE, Ana María M.; DIUK, Beatriz; ABCHI, Verônica. S. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Universitas Psychológica la revista**, v.6, n.3, 2007. Bogotá, Colombia - Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Disponível em: https://researchgate.net/publication/26521791_LA_ESCRITURA_DE_TEXTOS_EN_NINOS_PEQUENOS_RELACION_ENTRE_LA_TRANSCRIPCION_Y_LA_COMPOSICION. Acesso em 14/02/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE-CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 14/02/2023.

CARVALHO, Fabrícia B.; CRENITTE, Patrícia A. P.; CIASCA, Sylvia. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n.75. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003. Acesso em 14/02/2023.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Recife: UFPE, 2012.

FERREIRA, Andrea T. B.; LEAL, Telma F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 11-26.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301 – 327, set. 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; MORAIS, Artur G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, v.1, p. 97-107.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens em diferentes áreas do currículo**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19-31.

LEÓN, Camila B. R. *et al.* Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 331-345. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 253.

LIMA, Juliana de M. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Recife: o autor, 2011. 251p. Arquivo em PDF. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Vol. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

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_2207. Acesso em 16 ago. 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema Alfabético de Escrita**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela M.; LOGUERCIO, Taiana D.; ZASSO, Silvana M. B. A polêmica em torno da avaliação no ciclo da alfabetização: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES. v. 1. n. 4. p. 131-153. jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Solange A. **O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

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

SILVA, Nayanne N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.** Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Caruaru: o Autor. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

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

SOARES, Magda; **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP; REDUC, 1989.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *In: Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade.* Campinas, SP: v. 33, n. 89, p.51-71, jan./abr. 2013.

SUEHIRO Adriana C. B.; CUNHA, Neide B.; SANTOS, Acácia A. A. Avaliação da Escrita no contexto escolar entre 1996 a 2005. PSIC – **Revista de Psicologia da Vetor Editora,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 61-70. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional** 18.36 (2007): 43-62.

XAVIER, Ana C.S. CUNHA, Neide B. Escrita alfabética: métodos de ensino e instrumentos de avaliação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.** ISSN: 2446-8576 Vitória, ES. v. 1. n. 8. p. 147-160. jul./dez.2017.

PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

HETEROGENEIDADES SOCIAIS E INDIVIDUAIS: ABORDAGEM EM DOCUMENTOS CURRICULARES DOS ESTADOS DE MINAS GERAIS E PERNAMBUCO E SUAS RESPECTIVAS CAPITAIS

Data de aceite: 27/02/2023

Sheila Cristina da Silva Barros

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Nathália Rayane

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo desta coleção discutimos a presença de diversas heterogeneidades na escola; conseqüentemente, as diferenças individuais e sociais precisam ser consideradas no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos ser relevante compreender como os documentos curriculares abordam essa temática e como caminham no sentido de propor um currículo inclusivo.

Entendemos como currículo inclusivo aquele que apresenta os conhecimentos que devem ser trabalhados na escola e orientações didáticas que apontem para situações favoráveis de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as singularidades individuais e de grupos que compõem a escola.

Moreira e Candau (2007) apontam a importância de a escola garantir a aprendizagem de conhecimentos do estudante, bem como enfatizam a necessidade de reconhecimento

das relações entre currículo e cultura. Essa educação inclusiva toma por base o direito de todas as crianças aprenderem conhecimentos curriculares variados por meio de oportunidades de aprendizagens que respeitem as heterogeneidades, ao mesmo tempo que tais conhecimentos permitam uma ação social por parte do aprendiz.

Partindo dessa discussão, este artigo tem como objetivo analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos.

2 | CURRÍCULO INCLUSIVO

O documento curricular não se resume a uma lista de conhecimentos/ habilidades que devem ser aprendidos pelos estudantes em determinada etapa da escolaridade. Está, na verdade, relacionado com a cultura, de modo que as aprendizagens consolidadas dentro e fora da escola favoreçam a formação cidadã do aprendiz. Espera-se, nesse cenário, uma contextualização das aprendizagens, tornando o ensino significativo. Desse modo, as orientações tornam-se currículo vivido.

Por meio dos documentos curriculares, as ações pedagógicas ganham espaço nas salas de aula em direção às metas definidas coletivamente. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 19), “é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola, ele é o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que os tornam, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Ao elaborar uma proposta curricular, é necessário fazer escolhas para definir quais conhecimentos são fundamentais e precisam ser garantidos a todos os estudantes. Ao mesmo tempo, sabemos que nem todos aprendem tudo da mesma forma, nem apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim sendo, deve-se garantir situações que favoreçam diversas aprendizagens, levando-se em conta as singularidades e a coletividade que constituem os diversos grupos sociais.

Compreender que o espaço escolar é dotado de heterogeneidades é indispensável para que possamos discutir a importância e a necessidade de um currículo inclusivo. Além disso, perceber que alguns conhecimentos constituem direitos de aprendizagem induz a compreensão da necessidade de garantir tais direitos.

Um currículo inclusivo comunga com a ideia de uma escola para todos, e isso significa o afastamento de práticas que tratam todos como iguais; pelo contrário: reconhece as diversidades e amplia as possibilidades de aprendizagem. O currículo é pautado sobre aspectos sócio-político-culturais que implicam na concepção do indivíduo e da sociedade que defendem, resultando em um determinado tipo de ensino.

Nesse sentido, o currículo não pode silenciar diante das diversidades, é necessário ampliar as discussões sobre o que fazer, como fazer para lidar com as heterogeneidades e propor práticas curriculares que possam dar voz às diversidades. Por mais que se discuta amplamente na sociedade a presença de diversidades, situações de desrespeito às diferenças ainda são presentes como, por exemplo, a questão do racismo; a luta da população indígena pelo direito de existir; a intolerância religiosa; dentre outros aspectos que só revelam preconceito e discriminação.

Segundo Santiago, Antunes e Akkari (2020), é necessário dar visibilidade às diferenças, e isso aponta dilemas para aqueles que ocupam o campo da educação, no sentido de encontrar formas de lidar com essa realidade. Os currículos devem começar a dar voz para aqueles que são invisíveis para a sociedade, visto que essa é uma reivindicação desses próprios sujeitos.

[...] os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram a assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e se colocar como

sujeitos de sua própria enunciação. O que caracteriza esses “diferentes” não é a busca por unificação, mas ao contrário, é exatamente sua heterogeneidade e sua resistência a qualquer forma de homogeneização. Suas vozes fazem ecoar um outro direito de cidadania, que extrapola a moral e a política da tolerância. (SANTIAGO; ANTUNES; AKKARI, 2020: p. 690-691)

Não há mais espaço para a invisibilidade das diversidades, abrir espaço para a discussão e reconhecimento delas favorece o combate à discriminação e ao preconceito. É necessário reconhecer as identidades sociais que tornam os indivíduos parte de algum grupo, aspectos que identificam um determinado grupo estão presentes nos indivíduos que os compõem. É o que podemos perceber, por exemplo, em relação às diversas etnias, grupos religiosos, dentre outros.

Ao mesmo tempo, aspectos individuais também distinguem um sujeito do outro dentro do mesmo grupo ou entre grupos, como, por exemplo, os traços de personalidade. Assim, a escola precisa exercer o seu papel no sentido de formar cidadãos conscientes de seus direitos, ao mesmo tempo que promova um bem-estar social para que as diferenças possam ser aceitas e as pessoas convivam de forma pacífica. Para atingir tal objetivo, desde cedo os sujeitos precisam conviver com as diferenças e refletir sobre valores sociais, as lutas de grupos étnicos distintos por seus direitos, dentre outros aspectos.

Candau (2010) apresenta dados de sua pesquisa que refletiam a concepção de professores sobre as diferenças presentes na sala de aula. Na época da pesquisa, a autora relatou uma tendência dos professores buscarem a homogeneização das turmas, chegando a descaracterizar as individualidades dos estudantes:

[...] predominavam depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o uniforme até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural (CANDAU, 2010, p. 3).

A autora ainda evidencia que quando os professores se referem às diferenças, há uma tendência a relatarem como algo negativo que precisa ser modificado. Outros autores, como Sanches e Teodoro (2006) e Oliveira e Macedo (2011), também verificaram essa mesma tendência. Para que tenhamos salas de aula verdadeiramente inclusivas, é necessário romper com essa ideia negativa sobre as diferenças e compreender que elas são inerentes aos seres humanos.

Aliado a essas reflexões, é necessário também diversificar atividades e estratégias de ensino, já que as crianças não aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo.

Sendo assim, é comum encontrar níveis e tipos de conhecimento diferentes na sala de aula, o que requer uma maior atenção do professor no planejamento para lidar com tal diversidade.

Avaliações da aprendizagem dos estudantes ajudam a conhecer a turma e podem favorecer a realização de mediações e atividades diversificadas, de modo que todos sejam beneficiados em algum aspecto e construam suas aprendizagens.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo tem como objetivo analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos.

Para atingir nosso objetivo, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Essa abordagem tem como fonte direta o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal de produção dos dados, sendo assim, envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Usamos como técnica de produção de dados a análise documental. Esse tipo de análise é importante por ser fonte rica e estável de conhecimento, que pode ser reanalisado, o que confere certa segurança aos resultados obtidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, partimos dos dados da pesquisa original “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”. Nela foram analisadas nove propostas curriculares entre capitais e estados brasileiros. Os critérios para escolha dos documentos foram: (1) ter um documento de Redes Municipais de uma capital em cada região geográfica brasileira, optando-se pelas que, em cada região, tenham tido melhores resultados no IDEB: Distrito Federal, Belo Horizonte (MG), Teresina (PI), Curitiba (PR), e Porto Velho (RO); (2) analisar o documento da Secretaria Estadual e da capital do estado em que a pesquisa estava sendo desenvolvida (Rede Estadual de Pernambuco e Recife); analisar um documento de uma Rede Estadual de outra região, para comparação com o documento da Rede Estadual de Pernambuco (Rede Estadual de Minas Gerais); analisar um documento de um município da Região Metropolitana do Recife que esteja sendo investigado no âmbito da pesquisa geral (Jaboatão dos Guararapes – PE).

A partir da análise desses documentos curriculares, este artigo aprofunda as discussões em quatro deles, sendo duas capitais (Recife e Belo Horizonte) e dois estados (Pernambuco e Minas Gerais), a fim de realizar uma análise comparativa entre os documentos dos estados e das capitais.

Foram consideradas nesse artigo as seguintes categorias em relação aos tipos de heterogeneidades:

1. Heterogeneidades Sociais: Étnico-racial, Gênero, Orientação sexual, Classe social, Religiosa, Região e Geracional.
2. Heterogeneidades Individuais: Ritmos de aprendizagem, Traços de personalidade e comportamentos individuais, Experiências e trajetórias individuais, Contextos familiares (estrutura familiar), Valores individuais e familiares, Características físicas, Níveis de dificuldades de aprendizagem, Níveis de desenvolvimento, Tipos de interesse.

Os dados obtidos foram analisados com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para organização dos resultados, analisamos os dados a partir das categorias e subcategorias criadas pelo grupo de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”. Buscando atingir os objetivos de analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos, elaboramos quadros com as informações obtidas a partir da análise dos documentos curriculares.

Para melhor compreensão de como são abordadas as heterogeneidades nos documentos curriculares, inicialmente apresentamos uma visão geral da presença das heterogeneidades sociais e individuais nos documentos e, posteriormente, discutimos separadamente como estão representadas nos textos dos currículos as heterogeneidades sociais e as individuais.

4.1 As heterogeneidades sociais e as heterogeneidades individuais nos documentos curriculares.

Os resultados mostram a presença tanto da categoria das heterogeneidades sociais, como das heterogeneidades individuais nos quatro documentos estudados; entretanto, no que se refere às subcategorias, nem todas se fazem presentes nos textos dos currículos. O quadro 1 traz a visão geral da presença das subcategorias em cada currículo.

| Categoria | Subcategoria | Pernambuco | Recife | Minas Gerais | Belo Horizonte |
|------------------------------|---|------------|-----------|--------------|----------------|
| Heterogeneidades sociais | Étnico-racial | X | X | X | X |
| | Gênero | X | X | X | X |
| | Orientação sexual | X | X | | |
| | Classe social | | X | X | X |
| | Religiosa | X | X | | X |
| | Região | | X | X | X |
| | Geracional | X | X | X | |
| Total | | 05 | 07 | 05 | 05 |
| Heterogeneidades individuais | Ritmos de aprendizagem | | X | X | X |
| | Traços de personalidade e comportamentais individuais | | | | |
| | Experiências e trajetórias familiares e individuais | X | X | X | X |
| | Características físicas | | | | |
| | Níveis de dificuldades de aprendizagem | | | X | |
| | Níveis de desenvolvimento | | | X | X |
| | Tipos de interesses | X | X | X | X |
| Total de subcategorias | | 02 | 03 | 05 | 04 |

Quadro 1: As heterogeneidades sociais e individuais presentes nos documentos curriculares

Fonte: As autoras, 2022.

Com base nos dados apresentados no quadro 1, podemos perceber que as heterogeneidades sociais têm maior representatividade nos documentos curriculares do que as heterogeneidades individuais. Observamos que todas as subcategorias das heterogeneidades sociais estão presentes no mínimo em dois dos documentos analisados, o que não ocorre com as heterogeneidades individuais, que apresentam subcategorias não contempladas em nenhum dos currículos.

Esses dados são parcialmente diferentes quando se trata da análise de textos acadêmicos (teses e dissertações) que abordaram o tema heterogeneidade no período de 2012 a 2016, conforme relatado por Leal, Silveira e Santos (2022) no Volume 2 desta coleção. As pesquisadoras perceberam que não há nos trabalhos analisados uma ênfase nas heterogeneidades sociais, nem na sua relação com os níveis de conhecimento. Apesar de os documentos curriculares apontarem mais heterogeneidades sociais do que individuais, observamos que algumas discussões não são aprofundadas, como veremos de modo mais detalhado nos blocos a seguir, a partir de discussão das heterogeneidades

separadamente.

4.1.1 *Heterogeneidades sociais e econômica*

Partindo dos dados apresentados no quadro 1, e como destacamos anteriormente, todas as subcategorias referentes às heterogeneidades sociais têm representação nos currículos, estando presentes em 3 dos 4 documentos analisados. A única exceção a esse dado é a subcategoria referente à orientação sexual, contemplada apenas nos currículos de Pernambuco e Recife. Os currículos de Minas Gerais e Belo Horizonte incluem em seus textos o trabalho com a educação em sexualidade, mas não mencionam a heterogeneidade de orientação sexual. Esse fato pode se dar por esse ser um tema que causa polêmica e discordância no meio social e, como destacaram as autoras já citadas, Leal, Silveira e Santos (2022), ainda é um tema tabu, mesmo sendo relevante, e necessária, essa discussão.

Quanto à subcategoria orientação sexual, apesar de citada nos dois currículos nordestinos, no Currículo de Pernambuco não há uma discussão específica do tema. Nesse documento a categoria aparece em dois momentos por meio de uma citação geral, junto com outras heterogeneidades, como podemos ilustrar no fragmento abaixo:

O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 36).

Como se pode observar no extrato anterior, percebemos apenas uma alusão rápida ao tema. O mesmo não acontece no currículo de Recife: nele, há uma exploração maior da temática, como podemos ver nos extratos a seguir:

Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero (RECIFE, 2015, p. 52).

[...] apresentam-se algumas orientações metodológicas que podem ser consideradas no trabalho de educação em sexualidade. São elas: a) ampliação do tema da cidadania nas aulas; b) apresentação de bases teórico-científicas sobre o tema, adequadas a cada ciclo de ensino; c) problematização e discussão de temáticas, relacionadas à sexualidade; d) adequar as temáticas da sexualidade a cada ciclo de escolarização; e) aproximar as famílias da escola, a fim de promover a apresentação, os esclarecimentos e discussão acerca das temáticas que compõem a educação em sexualidade, bem como sobre os processos pedagógicos que são desenvolvidos a esse respeito (RECIFE, 2015, p. 52-53).

Entendemos que o documento do município de Recife apresenta mais elementos que podem favorecer a incorporação dessa categoria no planejamento docente. O que pode ser explicado por ser a educação em sexualidade um dos eixos da Política de Ensino do município e no documento curricular termos um tópico que discute sobre a diversidade sexual. Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar do aparente diálogo entre o currículo do estado e do município em relação ao reconhecimento dessa heterogeneidade, o currículo de Recife consegue abordar o tema de modo mais aprofundado.

Nessa mesma direção, o documento curricular de Recife é o único, dentre os analisados, que contempla todas as subcategorias referentes às heterogeneidades sociais. Nesse aspecto, aborda mais do que o documento de Pernambuco as subcategorias Classe social e de Região.

Em um país como o nosso, caracterizado por uma grande diversidade social e por uma imensa desigualdade, identificar nos documentos curriculares o reconhecimento das heterogeneidades sociais é um dado relevante, pois se reconhece que as diversidades relacionadas às questões étnicas – racial, gênero, região, religião, classe social, orientação sexual e geracional - estão presentes na sala de aula e devem ser respeitadas e consideradas na formação dos/das estudantes. Acreditamos que essa compreensão pode promover a diminuição de vários preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade.

A seguir apresentamos alguns trechos dos documentos que destacam os tipos de heterogeneidades sociais:

A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 21).

Outro aspecto relevante a ser mencionado no perfil do(a) docente é o compromisso com a educação cidadã. Assim, em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais,

questões da diversidade étnico - racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa, de necessidades específicas, entre outras, [...] (RECIFE, 2015, p. 36).

As capacidades atitudinais se referem a convicções e modos de sentir e se posicionar diante de situações concretas. Por exemplo: ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; [...] (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Nos trechos destacados, os documentos apontam para a necessidade da valorização das heterogeneidades sociais dentro do ambiente escolar, ficando evidente a importância dada a elas para a formação dos/das estudantes. Comungando desta concepção, Moreira e Candau (2018) defendem que a escola deve desenvolver uma educação intercultural na qual o reconhecimento das diferenças, a luta contra as diversas formas de discriminação e desigualdade social e a busca por empregar as melhores estratégias nas resoluções de conflitos sejam as bases das práticas dentro do ambiente escolar.

Retomando os dados do quadro 1, dentre as subcategorias das heterogeneidades sociais, as que se relacionam com as questões étnico-raciais e de gênero foram contempladas em todos os documentos. Por defendermos um currículo inclusivo, destacamos a relevância da presença dessas subcategorias nos quatro currículos analisados. Esse fato é decorrente da ampliação das discussões de temáticas relacionadas às questões de raça, gênero e da busca por uma educação cada vez mais inclusiva e democrática. Atualmente temos uma extensa pauta que se relaciona com essas diversidades e que são discutidas por movimentos e grupos sociais que visam a ampliar a compreensão das temáticas e analisar o impacto do trabalho com esses temas nas escolas. É importante ressaltarmos que, além da luta dos movimentos identitários já mencionados, Moreira e Candau (2018) também apontam o papel das políticas públicas e das produções acadêmicas sobre a diversidade cultural que desafiam a escola a enfrentar as pautas relacionadas às diferenças e, dessa

forma, colaboram com o desenvolvimento de práticas e documentos educacionais mais inclusivos.

No que se refere a subcategoria étnico-racial, percebemos que os currículos trazem dentro de uma perspectiva de fortalecimento de identidade e combate ao racismo e atitudes discriminatórias, assim como a importância de considerar esse tipo de heterogeneidade para o desenvolvimento de práticas que possibilitem a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos. Os extratos de textos abaixo trazem exemplos da representação da heterogeneidade étnico-raciais:

Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos (Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas) na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 37-38).

O Brasil é um país de características multirraciais e pluricultural, e garantir os direitos de aprendizagem a estudantes de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, significa reconhecer e valorizar os processos históricos e socioculturais singulares, vivenciados por esses grupos, um dos fatores muitas vezes desconsiderados na reconstrução da cidadania (RECIFE, 2015, p. 47).

O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 34).

Ainda sobre a presença da heterogeneidade étnico-racial, percebemos que os currículos de Recife e Pernambuco comungam e trazem uma discussão com mais aprofundamento. No documento de Pernambuco há um tópico intitulado “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, no qual temos a defesa por um trabalho que perpassa diferentes componentes curriculares.

O currículo de Recife apresenta o bloco “Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental”, o qual contempla base teórica, direitos de aprendizagem e orientações metodológicas. Nos documentos curriculares da região Sudeste, teremos no texto de Minas Gerais uma discussão menos exploratória e no currículo de Belo Horizonte um tópico com mais elementos para a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Dessa forma concebemos que há uma mesma orientação na concepção do trabalho entre os documentos de Pernambuco e Recife e certo distanciamento, no que se refere ao nível de exploração da temática, entre Minas Gerais e Belo Horizonte.

Outro dado importante de considerar é a presença de orientações pedagógicas no que se refere ao trabalho com a heterogeneidade étnico-racial. Neste sentido, Recife demonstra maior organização, demarcando uma área na qual professores e professoras encontram orientações para o trabalho com essa heterogeneidade. Os currículos de Pernambuco, Minas Gerais e Belo Horizonte não trazem essa demarcação, apresentando ao longo do texto alguns pontos que podem orientar o trabalho docente. Dos quatro documentos curriculares, Belo Horizonte e Minas Gerais são os que menos apresentam encaminhamentos metodológicos claros para o trabalho com essa subcategoria das heterogeneidades sociais. A seguir apresentamos excertos dos textos com orientações para o trabalho pedagógico:

[...] essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo (PERNAMBUCO, 2019, p. 37).

A questão racial presente como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo: a proposta é de que a tematização racial não seja reduzida a estudos esporádicos, pontuais ou unidades didáticas isoladas, e sim, que seja desenvolvida em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo, como previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional (RECIFE, 2015, p. 51).

O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 34).

A outra subcategoria que também apresentou marcação em todos os documentos foi a de gênero. Trazemos a seguir alguns trechos que a contemplam nos currículos:

A perspectiva da 'igualdade de gênero', no currículo, é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades (PERNAMBUCO, 2019, p. 39).

Um dos princípios da escola democrática, já apresentado ao longo desse documento, é promover a justiça social e, para tanto, faz-se necessário, reconstruir as relações de gênero no cotidiano escolar, integrando a possibilidade de que há formas de ser mulher e de ser homem, sem hierarquia (RECIFE, 2015, p. 57).

Esta habilidade desenvolverá, no aluno, a consciência de que é preciso reconhecer e identificar as variedades linguísticas, respeitando a forma de falar de cada um e exigindo respeito também à sua própria maneira de falar. Respeitar a diversidade linguística é aceitar as diferenças culturais, regionais, de faixa etária, de gênero, dentre outras. É também aprender e valorizar outras formas de se expressar, através da convivência familiar e social (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 75).

O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à "igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero" (TORRES, 2003, p. 81). (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

Os currículos trazem a questão da diversidade de gênero dentro da perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática, da justiça social e combate ao sexismo. Assim como ocorreu na discussão sobre a heterogeneidade étnico-racial, os documentos de Recife e Pernambuco trazem mais elementos para a discussão sobre gênero apresentando textos específicos para discutir sobre tais questões e a importância do trabalho com elas

dentro do ambiente escolar. No currículo de Minas Gerais, a subcategoria aparece dentro da discussão sobre variedade linguística, enquanto no texto de Belo Horizonte teremos o tópico “Construção da identidade, da autonomia e do respeito à alteridade”, no qual há uma discussão sobre a importância do trabalho com as questões de gênero, o que demonstra no currículo da capital maior aprofundamento se comparado ao documento curricular estadual.

Referente às questões de orientação pedagógica, encontramos diretrizes nesse sentido nos documentos de Pernambuco, Recife e Belo Horizonte. Abaixo algumas das orientações para o trabalho com a heterogeneidade de gênero:

A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero (PERNAMBUCO, 2019, p. 39).

Deve, portanto, intervir, caso os primeiros sinais de sexismo surjam, promovendo ações educativas em que meninas e meninos participem juntos, de vivências, tal como acontece na vida social (RECIFE, 2015, p. 54).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 35).

Diante do exposto, consideramos que podemos afirmar que também nesta categoria temos Pernambuco e Recife caminhando de formas mais paralelas quanto a essa discussão, e Minas Gerais e Belo Horizonte se afastando, com a capital trazendo mais informações sobre a subcategoria gênero.

Acreditamos que o reconhecimento e valorização dessas heterogeneidades étnico-racial e de gênero nos documentos curriculares pode indicar que as escolas desses estados e municípios estão trabalhando para a desconstrução de dois elementos basilares da nossa sociedade, o racismo e o machismo. Discutir sobre gênero e a pluralidade de etnias e raças em um documento orientador das práticas escolares é muito significativo para as mudanças sociais, principalmente nos tempos atuais, nos quais temos um levante de discursos racistas, preconceituosos e misóginos.

Finalizando este bloco de análise, podemos afirmar que, de modo geral, é possível perceber algum nível de diálogo entre os documentos curriculares dos estados e respectivas capitais. Em relação ao documento de Pernambuco e Recife, percebemos que o da capital apresenta uma maior abordagem no que se refere aos tipos de heterogeneidades. O currículo de Pernambuco não se refere, por exemplo, às heterogeneidades do tipo Classe social e de Região. Além disso, em algumas situações os documentos divergem na forma de aprofundamento do tema, como já foi discutido anteriormente, em relação à abordagem da categoria de orientação sexual.

O mesmo se pode observar em relação aos currículos de Minas Gerais e Belo Horizonte. Percebemos ausência de categoria Orientação sexual em ambos os documentos, o aparecimento da referência à categoria de Religião no documento de Belo Horizonte e referência à categoria geracional apenas no documento de Minas Gerais.

Por fim, destacamos que os currículos, apesar das diferenças nos níveis de discussão, consideram o trabalho com as heterogeneidades sociais na construção da identidade, na formação cidadã, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Conforme apontado no Volume 2 dessa coleção por Leal e Santiago (2022), em relação às heterogeneidades sociais, os documentos pernambucanos (Pernambuco e Recife) enfatizam a necessidade de abordar as heterogeneidades sociais, considerando que tal abordagem favorece a formação humana dos estudantes e fortalece suas identidades. A discussão remete à educação para os direitos humanos. Já o documento de Minas Gerais traz o pressuposto de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, mas o discurso é mais geral, voltado para a educação para a formação cidadã. Em nossos dados verificamos que o documento de Belo Horizonte segue a mesma perspectiva estabelecida no documento de Minas Gerais.

Quando analisamos a construção social do Brasil, um país heterogêneo em muitos aspectos, extremamente desigual, consideramos ser importante que essas heterogeneidades sejam explicitadas e discutidas nos currículos, assim como apresentar algumas orientações para o trabalho dentro do ambiente escolar. Afinal, pode não ser tão claro para o/a professor/a a forma como essas heterogeneidades impactam as relações e o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Pesquisas como as realizadas por Guimarães (2013) e Candau (2018) apontam para o fato de que, dentro da instituição escolar, as diferenças são muitas vezes vistas como negativas e também há uma tendência à homogeneização por parte dos docentes, destacando-se, também, o fato de estudantes negros terem maior probabilidade de reprovação quando comparados aos estudantes brancos. Esses fatos demonstram que ainda temos um longo caminho na construção

de uma educação que reconheça e legitime a diversidade como uma aliada do processo educacional.

4.1.2 Heterogeneidades individuais

Neste bloco buscamos destacar os dados referentes às subcategorias relacionadas com as heterogeneidades individuais. Para facilitar a visualização dos dados, retomaremos a parte do quadro 1 que se relaciona a essas heterogeneidades e passaremos a denominá-lo quadro 2.

| Categoria | Subcategoria | Pernambuco | Recife | Minas Gerais | Belo Horizonte |
|------------------------------|--|------------|--------|--------------|----------------|
| Heterogeneidades individuais | Ritmos de aprendizagem | | X | X | X |
| | Traços de personalidade e comportamentos individuais | | | | |
| | Experiências e trajetórias familiares e individuais | X | X | X | X |
| | Características físicas | | | | |
| | Níveis de dificuldades de aprendizagem | | | X | |
| | Níveis de desenvolvimento | | | X | X |
| | Tipos de interesses | X | X | X | X |
| Total de subcategorias | | 02 | 03 | 05 | 04 |

Quadro 2: As heterogeneidades individuais presentes nos documentos curriculares

Fonte: As autoras, 2022.

Como podemos observar no quadro 2, das sete subcategorias que compõem o bloco das heterogeneidades individuais, duas delas não foram contempladas por nenhum dos documentos analisados: Traços de personalidade e comportamentos individuais e Características físicas, sendo o currículo de Pernambuco o que menos contemplou tais subcategorias, abordando apenas as experiências e trajetórias individuais e os tipos de interesse.

A subcategoria referente às Experiências e trajetórias familiares e individuais aparece em todos os documentos curriculares, como podemos conferir nos trechos abaixo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (PERNAMBUCO, 2019, p. 25).

As experiências vivenciadas dentro e fora da escola, com a família, amigos, e a comunidade em geral, por exemplo, são constitutivas do desenvolvimento e da identidade da criança. Nessa perspectiva, todas as experiências são aprendizagens e, quando um novo conhecimento é aprendido, seja do contexto escolar ou fora dele, há uma implicação nesse desenvolvimento. Dessa maneira, pensar na organização do currículo escolar requer a apreciação de todas as nuances dessas aprendizagens plurais, além de apresentar o saber historicamente construído pela humanidade e que, tradicionalmente, tem sido dividido por áreas de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 26).

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 10).

Nesse sentido, sugerimos uma prática de alfabetização e de letramento que desperte o interesse dos alunos através de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e das suas vivências e, principalmente, da ressignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural (BELO HORIZONTE, 2010, p. 11).

Podemos relacionar os trechos acima à visão do estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Dentro do ambiente escolar, o/a estudante por muito tempo foi compreendido como uma folha em branco, um recipiente vazio que a escola iria preencher com conhecimento. A partir de estudos trazidos por diferentes teóricos, como Freire (2005), por exemplo, o saber e as experiências do/da aprendiz passaram a ser considerados ponto de partida para o processo de ensino. Esse dado demonstra o reconhecimento da importância da heterogeneidade de experiências e trajetórias individuais, visto que tê-la dentro de documentos que servem como parâmetros para orientar práticas docentes em rede é extremamente significativo. Coloca os /as aprendentes legitimados como protagonistas no processo de aprendizagem e também do ensino.

Duas subcategorias aparecem em três dos documentos analisados: Ritmos de aprendizagem e Tipos de interesse. Apenas o documento de Pernambuco não aborda essas subcategorias. Os extratos a seguir ilustram a abordagem dada pelos documentos aos Ritmos de aprendizagem diferentes que podem estar presentes em sala de aula.

Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 36).

É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo do conhecimento, das ideias. A intervenção pedagógica atende não apenas à necessidade de abordar, de forma pedagógica, os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos, mas, sim, e principalmente, a uma demanda logicamente necessária do sistema de ciclos, que não condiz com as interrupções artificiais do sistema seriado e a retenção de alunos em um ano escolar. Ela pode ser pensada como um processo que se desenvolve no próprio tempo e espaço de permanência dos alunos na escola. A intervenção pedagógica começa, pois, na sala de aula, no momento em que o professor verifica a não aprendizagem do aluno de determinada habilidade e retoma o processo para garantir que todos aprendam.

Intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso auxiliam e enriquecem o processo pedagógico, visando sempre mais eficiência, motivação, praticidade para elevar o grau de aproveitamento dos alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 17-18).

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada aluno (a) é um ser único, com suas vivências, ritmo e características pessoais que precisa ser considerado e acolhido em sua diversidade (BELO HORIZONTE, 2010, p. 7).

Os extratos acima apontam a importância de os docentes compreenderem que cada estudante tem seu tempo de aprender. Os diferentes ritmos devem ser respeitados no processo de ensino para que possam ser atendidas as necessidades de cada criança, a fim de superar possíveis dificuldades e favorecer a construção do conhecimento. Intervir em sala de aula levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem exige flexibilidade do professor, no sentido de retomar conteúdos para que os estudantes

avancem no conhecimento, sem deixar de atender as especificidades dos estudantes que já estão mais avançados.

A outra subcategoria que também está presente nos três currículos citados anteriormente é a heterogeneidade de Tipos de interesse. Estar atento aos interesses dos estudantes pode ajudar o docente a construir situações de ensino em que o estudante se envolva mais nas atividades propostas pelos docentes. Estar motivado favorece a aprendizagem. Ao discutir a importância da motivação para a aprendizagem, Camargo, Camargo e Souza (2019) afirmam que:

A motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 599).

A partir dessa citação podemos perceber que quanto mais envolvido com a aprendizagem o estudante estiver, melhor para a construção do seu conhecimento, visto que estará mais engajado no processo.

Camargo, Camargo e Souza (2019) afirmam que as motivações podem ser internas, mas que elas também podem ser geradas pelos professores, a partir do momento que eles criam situações didáticas capazes de despertar o interesse de seus estudantes. Afirmam, ainda, que a qualidade das relações estabelecidas na sala de aula também pode favorecer a motivação.

No mesmo caminho abordado pelos autores citados, os documentos curriculares que abordam heterogeneidade de tipos de interesses tendem a articular a importância de considerá-los para o avanço das aprendizagens.

Reconhecimento e valorização das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos – Esse princípio, fundamentado no reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo, é essencial não só para conhecer melhor suas necessidades e seus interesses e ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens, como também para motivar o seu efetivo envolvimento e participação nas atividades pedagógicas. Além de prestigiar o saber que o aluno traz consigo como bagagem cultural, este princípio valoriza o conhecimento popular como possibilidade de reinventar o mundo cultural (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Além disso, é importante que o professor realize atividades que desenvolvam nos alunos a habilidade de ouvir a leitura de textos. Na organização dessas atividades, deve-se buscar diversificação dos autores, das temáticas e dos gêneros textuais em função da idade e do interesse dos alunos (BELO

HORIZONTE, 2010, p. 11).

Nesse sentido, um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral e entendendo que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes (PERNAMBUCO, 2019, p. 21).

O planejamento é um instrumento pedagógico flexível na direção de organizar esse espaço e tempo escolar, pois além de considerar o currículo, leva em conta as dificuldades e o interesse da turma como um todo, e o de cada um, em particular, garantindo o acesso dos (as) mesmos(as) às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento (RECIFE, 2015, p. 43).

Além das heterogeneidades individuais apontadas anteriormente, os documentos de Minas Gerais e Belo Horizonte ainda abordam a subcategoria de Níveis de desenvolvimento. Seguem abaixo extratos que exemplificam a abordagem a esse tipo de heterogeneidade:

d - Formação de turmas temporárias, sempre que necessário, definidas coletivamente, por todos os professores e especialistas do ciclo. Essas turmas seriam compostas por alunos do ciclo, independentemente do seu ano escolar, considerando-se os níveis de desenvolvimento apresentados por eles. Dessa forma, os alunos de baixo desempenho seriam atendidos em conjunto, de forma diferenciada, e os alunos que apresentam desempenho escolar satisfatório, também. Trata-se de garantir excelência com equidade (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 19).

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que os alunos se organizem em grupos, definidos de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, podendo cada deles, em função de seu nível de desempenho na realização das atividades, contribuir para o processo de aprendizagem uns dos outros (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12).

Como podemos observar nos extratos citados, considerar os níveis de desenvolvimento favorece a construção de um planejamento adequado de acordo com a necessidade do estudante, como apresentado pelo currículo de Minas Gerais, além de promover trocas entre estudantes de níveis de desenvolvimentos distintos para que um auxilie o outro na construção do conhecimento, como apontado pelo currículo de Belo Horizonte.

Por fim, a heterogeneidade relativa aos Níveis de dificuldades de aprendizagem é abordada apenas pelo documento curricular de Minas Gerais, como podemos ver no extrato a seguir.

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. Deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 18).

Esse tipo de heterogeneidade é uma das mais abordadas pelo currículo de Minas Gerais, apontando não só a existência dela, como possibilidades de intervenção na sala de aula.

Ao compararmos a abordagem dada pelos currículos dos estados e capitais referente às heterogeneidades individuais, também observamos que eles seguem basicamente a mesma abordagem, com exceção da heterogeneidade relativa aos Níveis de dificuldades de aprendizagem, que é bastante explorada pelo currículo de Minas Gerais, porém não há menção no documento curricular da capital (BH).

De modo geral, apesar de os quatro documentos analisados neste artigo não apontarem todas as subcategorias individuais por nós elencadas, eles reconhecem as heterogeneidades individuais como presentes na escola e enfatizam a importância de uma atenção a essas diversidades para a promoção de uma educação para todos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos ao longo deste artigo dois aspectos que respondem ao nosso objetivo de pesquisa e que sintetizaremos a seguir:

1. Os documentos curriculares dos estados e suas respectivas capitais, de modo geral, tendem a dialogar entre si quando se referem aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais destacados nos documentos.
2. As subcategorias das heterogeneidades sociais estão mais presentes nos documentos curriculares quando comparadas às heterogeneidades individuais, porém tendem a ser tratadas de forma mais superficial.
3. O documento curricular de Pernambuco praticamente não aborda heterogeneidades individuais. O de Recife aborda um pouco mais as heterogeneidades desse bloco, porém não aprofunda muito a discussão sobre a temática.

4. Os documentos de Minas Gerais e Belo Horizonte apresentam um equilíbrio maior em relação à abordagem das heterogeneidades sociais e individuais ao longo dos documentos.

REFERÊNCIAS

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

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Márcio Antônio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. **Revista Thema**. V16, n. 3, 2019, p. 598-606.

CANAU, Vera Maria. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Anais do XV Endipe Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 2010.

CANAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafio. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 36 a 66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: a representação dos professores dos anos iniciais da educação básica. 2013. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SANTIAGO, Maria Taís Gomes. Heterogeneidades de níveis de conhecimento em documentos curriculares. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; SILVEIRA, Renata da Conceição; SANTOS, Helen Regina Freire dos. Heterogeneidade e educação: reflexões conceituais com base em teses e dissertações. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, dez. 2011. p. 983-1004.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 8, jul. 2006, p. 63-83.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 687- 699, dez. 2020.

**PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS
DIDÁTICOS**

COMO OS LIVROS DIDÁTICOS ABORDAM AS HETEROGENEIDADES SOCIAIS?

Data de aceite: 27/02/2023

Telma Ferraz Leal

Dayane Marques da Silva

1 | INTRODUÇÃO

Como, nos livros didáticos, são abordadas as heterogeneidades sociais? Com que propósitos se inserem orientações ou sugestões de atividades relativas à diversidade humana?

Essas questões são o ponto de partida para as reflexões neste capítulo, realizadas a partir de dados de uma pesquisa sobre heterogeneidade e alfabetização, na qual foram analisados documentos diversos, como teses, dissertações, propostas curriculares, assim como práticas de professores. O nosso recorte recai sobre como livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental abordam a diversidade humana, ou seja, analisaremos as orientações presentes nos manuais dos professores sobre como lidar com as heterogeneidades sociais e as atividades propostas nos livros dos alunos, buscando identificar se e como abordam diferentes identidades sociais.

2 | DIVERSIDADE HUMANA, HETEROGENEIDADE E ENSINO

A heterogeneidade humana abarca uma gama ampliada de fatores de variação. Se, de fato, todos são iguais, por serem humanos, todos são diferentes, por serem indivíduos, e cada ser constitui-se por um conjunto de identidades sociais, cada uma aproximando-o de outros indivíduos detentores das mesmas identidades (étnico-raciais, religiosas, de gênero, de região, dentre outras).

Fonseca (2018) aborda essa temática das identidades sociais em um estudo em que analisou quais “elementos culturais e sociais que a escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolíé apresenta como sendo propulsores para a identificação do povo Kambeba da Comunidade Betel” (FONSECA, 2018, p. 18). Buscou identificar situações que contribuíam para o fortalecimento da identidade Kambeba na Comunidade Betel, partindo das prescrições da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da “história e cultura Afro-brasileira e indígena”.

Por meio da observação direta, entrevista semiestruturada e diário de campo, foram coletadas informações de 98 participantes da pesquisa (gestores, professores indígenas e não-indígenas, secretário escolar, Pedagogo, lideranças e pais de alunos). Os dados indicaram

que o grupo Kambeba, da comunidade Betel, concebe a escola como lugar onde são ensinados conhecimentos científicos. As análises evidenciaram que o ensino não tinha foco na interculturalidade crítica. Desse modo, não contribuía para o fortalecimento da identidade Kambeba. Podemos, assim, inferir que havia um modelo de sociedade que não incluía aspectos relativos à cultura local. Temos discutido ao longo desta coleção o quanto é difícil romper com esse modelo.

Rodrigues (2017) analisou as possibilidades para transgressão do modelo urbano de ensino (seriado, homogeneizado) para a prática docente em turmas multisseriadas nas escolas do campo, por meio da análise das práticas pedagógicas realizadas na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, situada na comunidade Passo Amarelo, do município Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba/Paraná. Essa escola era a única localizada no campo com turmas multisseriadas de uma comunidade de Curitiba/Paraná. A pesquisa evidencia que para o ensino em turmas multisseriadas acontecer de forma qualificada, é necessário garantir uma consistente formação continuada de professores voltada para essa particularidade, pois, das três docentes analisadas, duas, em suas entrevistas, demonstraram dificuldade no trabalho em sala de aula, devido à diversidade de assuntos e dos alunos da turma multisseriada.

Em relação aos elementos da prática pedagógica para possibilidades de transgressão, o Projeto político pedagógico da escola foi construído coletivamente, com participação dos educadores, Núcleo de pesquisas em educação do campo e a comunidade, que contribuíram de forma substancial para levar em consideração as especificidades do campo. A sala de aula era organizada em diferentes espaços e tempos, sem distinção de séries/anos. Os alunos eram divididos em grupos que se aproximavam quanto às idades, ou seja, por ciclos. Havia uma valorização da autonomia do aluno. Quando os educandos terminavam suas atividades, podiam ajudar o colega ou pegar um livro para ler, pois na sala de aula havia uma biblioteca organizada pela docente. Existia também a prática pedagógica fora da sala de aula, pois, segundo Rodrigues (2017, p. 106-107), “A comunidade e a escola são espaços vivos, cheios de experiências, saberes e cultura. É necessário aproveitar esses espaços para a consolidação da aprendizagem, tornando, assim a aprendizagem significativa para os educandos.” Havia, enfim, possibilidades de transgressão do modelo seriado homogeneizado.

Rodrigues (2017), nesse estudo, defende a importância das turmas multisseriadas nas escolas do campo e o rompimento da perspectiva de seriação e homogeneização que geralmente é realizada nas escolas urbanas, ressaltando que a diversidade da multisseriação contribui para formação humana, na infância, na adolescência, valorizando os sujeitos do campo e a socialização, para a ampliação da visão de mundo e a inserção

da comunidade na escola.

Para romper com as prática homogeneizadoras, portanto, diferentes estratégias podem ser desenvolvidas por professores. Jardim (2018) trata, por exemplo, da estratégia de favorecer o trabalho colaborativo. O foco do trabalho é no uso dessa estratégia para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, no entanto as reflexões podem ser transferidas para a abordagem de outros conteúdos curriculares. A metodologia constou da análise da própria prática pedagógica em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Pelotas.

A autora defende que diferentes fatores influenciam o desempenho escolar, como ambiente familiar, fatores culturais e emocionais e explicita a necessidade de reconhecimento das singularidades dos alunos. E é sobre tais singularidades individuais que repousam as bases para o planejamento das estratégias. Segundo Jardim (2018, p. 89):

O professor é o grande orquestrador (FREITAS, 1994) dos processos de aprendizagem. Seu desafio não é ofertar as mesmas interações a todos, mas, sim, identificar a heterogeneidade presente em sua sala de aula e, a partir dela, propor situações em que as interações sejam favorecidas, pois, para cada criança, será preciso criar algo que a ajude e esteja de acordo com a sua necessidade. É assim que o professor estará garantindo às crianças os seus direitos de aprendizagem, realizando interações específicas e diferenciadas, conforme as necessidades que possuem, sem perder de vista a riqueza do espaço coletivo que é a sala de aula.

A professora-pesquisadora defende o pressuposto de que a heterogeneidade é inerente a toda relação humana e pode potencializar o processo de aprendizagem. Para tal, salienta a importância da avaliação diagnóstica e diversificação de atividades, assim como o trabalho em grupos colaborativos. A colaboração, portanto, é o valor fundamental subjacente às situações didáticas.

Diferentes estratégias foram identificadas no estudo, as quais podem favorecer aprendizagens diferenciadas, atendendo às necessidades diferenciadas dos estudantes. Tais estratégias foram importantes no caso investigado para garantir a participação efetiva das crianças nas situações didáticas e agregar aprendizagens. No entanto, não foi discutido se as estratégias eram suficientes para colaborar com a construção identitária e valorização da diversidade social. Neste estudo, nosso foco é nas orientações e estratégias para lidar com as heterogeneidades sociais.

Sá (2016) apresenta algumas estratégias para lidar com a heterogeneidade social encontrada nas turmas multisseriadas da educação do campo. São elas:

A organização de festivais de música, repentes e teatro, seminários de produção, feiras de ciência, campeonatos esportivos, dentre outros, tem o potencial de remexer e envolver as pessoas do lugar. Assim, as escolas nas áreas rurais podem vir a constituírem-se em polos aglutinadores da população, em função de seus interesses e necessidades, valorizando e ampliando seus referenciais culturais. Poderíamos ter a escola como espaço de construção de identidades (individuais e coletivas), criando experiências que favoreçam que as crianças pensem o campo e se identifiquem com ele como espaço de saberes, culturas e lutas (SÁ, 2016, p. 68).

As estratégias expostas acima, a partir de Sá (2016), também podem ser utilizadas no contexto das turmas em ciclos, pois contribuem para a valorização da comunidade da qual os alunos fazem parte, para o compartilhamento e a construção das identidades sociais.

3 | DIVERSIDADE HUMANA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Tendo como ponto de partida a defesa da necessidade de considerar as heterogeneidades nos processos educativos, torna-se de fundamental importância a reflexão sobre os materiais didáticos que podem contribuir para esse ensino.

Com foco em questões relativas ao trabalho com heterogeneidade em livros didáticos, Prestes (2020) objetivou compreender como o livro didático de Língua Portuguesa denominado *Tecendo Linguagens*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental, aborda as realidades amazônicas e trabalha a cultura paraense, assim como trata aspectos relativos às demais populações consideradas politicamente como minorias. Buscou, portanto, lançar um olhar “histórico crítico sobre os aspectos ideológicos presentes nos textos e imagens deste material ou silenciados pela memória institucionalizada” (PRESTES, 2020, p. 21).

O critério de seleção da obra foi o seu uso em uma escola ribeirinha localizada na ilha Pacuí, cidade de Cameté – Pará. Os dados evidenciaram memórias hegemônicas (classe dominante) em diferentes textos do livro didático. Foram raras as orientações ou atividades em que a região amazônica é representada. A ênfase em regiões do Brasil privilegiadas socioeconomicamente evidencia a centralidade em algumas culturas e espaços sociais, invisibilizando experiências de diferentes grupos que compõem a sociedade.

O livro, composto por 8 capítulos, referencia a Amazônia em apenas um capítulo, ainda assim de forma superficial. Expõe apenas uma comunidade indígena, reduzindo-a a citações folclóricas e homogeneizadoras. Para Prestes (2020, p. 91):

Repensar os usos da memória no LD de LP é necessário para que possamos entender o sentido do material didático em qualquer disciplina que seja, bem como se estes atendem a realidade vivida pelos alunos de cada região

de nosso país, pois vivemos em um Brasil diverso, e não podemos buscar uma identidade nacional, pois há diferentes classes sociais. Neste estudo, após nossas análises, compartilhamos com Hall (2004), quando diz que na verdade essa ideia de cultura nacional é uma estrutura de poder cultural, que simplesmente amarra todas as diferenças em uma única identidade nacional, pois sabemos que não existe, e é esta ideia que o LD de LP traz em seus textos e imagens, de uma cultura nacional.

Outro estudo sobre heterogeneidade e livros didáticos foi conduzido por Caixêta Júnior (2019), que objetivou “analisar a interseccionalidade entre gênero e diversidade sexual encontradas no livro didático de História e de Ciências do 9º ano do ensino fundamental, para verificar se e como estas podem relacionar-se com a proposta de uma educação na diversidade para a cidadania” (CAIXETA, 2019, p. 26).

A pesquisa constou do mapeamento do estado de conhecimento em dois livros didáticos (História e Ciência) sobre gênero e diversidade sexual no período de 2007 a 2018 (*História: Sociedade e Cidadania*, Alfredo Boulos Junior, FTD; *Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*, Eduardo de Leite do Canto, Editora Moderna). Desse modo, refletiu sobre o corpo e a sexualidade humana, identificando as referências a gênero e diversidade sexual. A metodologia - pesquisa bibliográfica e documental - teve como fundamento a interseccionalidade, que tem foco na interação de dois ou mais núcleos de categorização, ou seja, de diferentes categorias quanto à heterogeneidade.

Os resultados apontaram que no livro de História há imagens e textos que remetem à categoria gênero. Há primazia do gênero masculino desde a Apresentação, com referência “ao aluno”. No livro de Ciências igualmente há uso de marcas de gênero masculino: “aos senhores Pais”; “aos estudantes”. As imagens também revelam tal primazia, pois predominam as representações do gênero masculino, com exceção da Unidade 4, que trata da temática reprodução humana. A categoria diversidade sexual também é precária nas obras. Nos livros não há textos nem imagens que remetam a essa discussão, com prevalência das representações sobre heterossexualidade. Tais resultados alertam a necessidade de discussão sobre o papel desses materiais didáticos na formação humana para a diversidade. Assim, Caixeta (2019, p. 143) afirma que

O livro didático necessita promover uma educação inclusiva, que acolha a todos e não normalizar as ideologias do poder e das diferenças, já que a manutenção destas condutas promove a proliferação de relações autoritárias e manutenção das relações de poder nos indivíduos enquanto seres humanos iguais, que se apresentam diferentes ao mundo.

Em relação a esta pesquisa, nosso objetivo é identificar como os livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental abordam as heterogeneidades

sociais. Compreendemos que as diferenças individuais também agregam identidades e, portanto, heterogeneidades sociais. No entanto, nesta pesquisa temos denominado heterogeneidades sociais as que remetem a grupos sociais, como: heterogeneidade de gênero, de orientação sexual, geracional, de classe social, étnico-racial e regional.

4 | METODOLOGIA

Este estudo é um recorte da pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”. Tem como foco a análise de livros didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas que se apresentaram como campo de pesquisa em outras etapas do projeto geral.

Foram adotados os pressupostos da análise documental, propostos por Bardin (2011), tendo como corpus coleções que foram aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo o PNLD Campo/2016 e PNLD Ensino Fundamental – séries iniciais/2016, selecionados a partir do mapeamento no site do FNDE/MEC¹. As coleções escolhidas foram:

| Autor | Título | Editora | Quantidade de páginas | Tipo de organização (temático ou por gênero?) |
|--|--|---------|-----------------------|---|
| Ana Triconi; Terezinha Berti; Vera Marchezi Marisa Martins Sanchez | Ápis: letramento e alfabetização/ 1º ano | Ática | 416 | Organizado por gênero |
| | Ápis: letramento e alfabetização/ 2º ano | | 376 | |
| | Ápis: letramento e alfabetização/ 3º ano | | 408 | |
| Marisa Martins Sanchez | Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 1º ano | Moderna | 256 | Organizado por tema |
| | Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 2º ano | | 255 | |
| | Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 3º ano | | 399 | |

1. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação.

| | | | | |
|---|---|-----|-----|------------------------|
| Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão | Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e alfabetização matemática/ 1º ano | FTD | 272 | Organizado por tema |
| | Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 2º ano | | 286 | |
| | Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 3º ano | | 285 | |

Quadro 1. Dados gerais das coleções escolhidas

5 | RESULTADOS

O Quadro a seguir sintetiza os dados obtidos sobre os tipos de heterogeneidade social contemplados nos livros didáticos.

| Categorias | Coleção Ápis: letramento e alfabetização | | | | | | Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização | | | | | | Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização | | | | | |
|-----------------------------|--|---|--------|---|--------|---|--|---|--------|---|--------|---|--|---|--------|---|--------|---|
| | Vol. 1 | | Vol. 2 | | Vol. 3 | | Vol. 1 | | Vol. 2 | | Vol. 3 | | Vol. 1 | | Vol. 2 | | Vol. 3 | |
| | G | E | G | E | G | E | G | E | G | E | G | E | G | E | G | E | G | E |
| Diversidade (de modo geral) | X | | X | | X | | | | X | | | | X | | X | | X | |
| Orientação sexual | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Religião | | | | | X | | | | X | | X | X | | | | | | |
| Classe social | | | | | | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Geracional | | | | X | | X | | | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Gênero | | | | | X | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | X |
| Étnico-racial | | X | | | X | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Região | | X | | X | | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |

Quadro 2 - Tipos de heterogeneidade contempladas nos livros didáticos

Legenda:

G: Comentários gerais, que contemplam diferentes tipos de heterogeneidades.

E: Comentários ou atividades que contemplam um tipo específico de heterogeneidade.

Nos livros foram encontradas algumas recomendações gerais para o trabalho com heterogeneidade social. As conclusões apontadas foram que as heterogeneidades foram

de algum modo tratadas nas coleções analisadas, sobretudo na coleção Novo Girassol, como princípios gerais para todos os volumes. A coleção Ápis também apresenta princípios gerais, mas são mais inespecíficos, sem citação dos tipos de heterogeneidade, com exceção do Volume 3, que indica vários tipos. Já em relação à coleção Projeto Buriti, tais princípios gerais aparecem apenas no Volume 2, em decorrência da temática geral de uma unidade.

Há, nos dados, um “compromisso” com o respeito à diversidade humana. São discursos mais genéricos acerca da importância de reconhecer que há pluralidade de identidades na sociedade e que a escola precisa considerá-la. Tal como discutido por Ramos (2011), o reconhecimento dessa diversidade por meio de discursos generalistas nem sempre contribui, de fato, para o desenvolvimento de atitudes e de conhecimentos de valorização identitária, combate aos preconceitos e luta pela garantia de direitos:

O respeito à diferença, abordada como diversidade, pluralidade, mosaico cultural, múltiplas identidades originais com direito a ter sua dignidade reconhecida por expressarem a riqueza do humano, conduz à proposição de práticas de convivência baseadas na aceitação e na tolerância, o que pode ser feito sem que se questione como pressuposto político a forte hegemonia do discurso moderno, marcado pelo ímpeto colonialista de universalização dos princípios que enuncia, condição de afirmação do discurso de Direitos Humanos produzido pela modernidade que, nesses termos, é incompatível com os interesses da diferença e da democracia (RAMOS, 2011, p. 211-212).

Em diálogo com Ramos (2011), defendemos a necessidade de uma abordagem mais aprofundada, que foque em diferentes tipos de heterogeneidade por meio da construção de discursos efetivos e proposições práticas. Nas coleções analisadas, identificamos, além dos comentários gerais, referências específicas a vários tipos de heterogeneidade, tal como descrito no Quadro 2. Faremos uma reflexão mais detalhada acerca de como esses vários tipos de heterogeneidade são tratados.

Orientação sexual

Nenhuma coleção fez referências à heterogeneidade quanto à orientação sexual. Ressaltamos que a orientação sexual é um importante aspecto do desenvolvimento humano. Historicamente, a formação familiar considerada “tradicional” (pai, mãe e filhos) dentro do sistema patriarcal, e também baseada na concepção religiosa cristã, reforçou a ideia de “pecado” sobre a homossexualidade. Na escola, tais preconceitos estão presentes nos modos como estudantes e profissionais se relacionam e no silenciamento acerca desses processos interativos. Em uma perspectiva inclusiva, a escola pode se tornar um importante espaço de desconstrução de “tabus” construídos socialmente. Pode atuar por meio de estratégias de tratamento de conhecimentos acerca desse tema, combate

aos preconceitos e fortalecimento de identidades dos estudantes, contribuindo para a construção de atitudes de respeito.

Cassab e Martins (2003) apontam que o livro didático é um importante recurso para o auxílio da prática docente na educação básica. Não conter referências quanto à heterogeneidade de orientação sexual é reforçar estereótipos. Martins e Hoffman (2007) pontuam a necessidade de abordar o tema, pois, considerando a diversidade sexual, consequentemente social e de gênero, os livros devem adaptar-se às mudanças socioculturais que acontecem na sociedade.

Religião

A heterogeneidade religiosa aparece em três dos nove livros analisados. Ainda assim, em dois deles é referenciada apenas nas orientações gerais dos manuais dos professores. Orientações específicas sobre tal diversidade ocorrem apenas no Volume 3 da coleção Projeto Buriti:

Orientações para a atividade da seção “Proposta de trabalho com leitura de livro”: livro “Declaração universal do moleque invocado”, de Fernando Bonassi. (Coleção Projeto Buriti, p. 367)

O livro de Bonassi é inspirado na *Declaração dos Direitos da Criança*, escrita em 20 de novembro de 1959. O autor cita dez princípios e todos eles devem ser respeitados:

1º princípio

Toda criança deve ter seus direitos atendidos, não importa sua cor, raça, religião, língua, se é menino ou menina, rico ou pobre [...].

Desde que nascem, todas as crianças são consideradas cidadãs e devem participar da vida em sociedade. Ter direitos e deveres não se restringe às pessoas que atingiram a maioridade. De acordo com a Constituição brasileira, as crianças, justamente por serem pequenas, são amparadas pela legislação. Refletir em sala de aula sobre os direitos e deveres da criança – que, por exemplo, não pode ser discriminada por sua raça, cor, religião, origem social ou qualquer outra condição -, ajudando os alunos a conviver e a resolver conflitos, é tarefa fundamental para formar cidadãos capazes de agir de modo mais ético, justo e igualitário (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 362-363).

Nos extratos expostos, o direito às práticas religiosas é citado como um direito da criança e do adolescente previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, remetendo à necessidade de cultivar o respeito à diversidade. Tal pressuposto é importante, porém essa explicitação não é suficiente, pois, como afirma Junqueira e Kluck (2018), o livro didático, no que tange ao ensino religioso, precisa proporcionar questionamentos e reflexões no seu fazer pedagógico acerca da diversidade religiosa e cultural brasileira.

Classe social

A categoria classe social é citada em seis dos nove livros, com predominância de referências em orientações gerais nos manuais dos livros didáticos, com poucas reflexões sobre o tema.

A Coleção Ápis apresenta orientações nas atividades do livro do aluno do Volume 3, embora sejam escassas. Por exemplo, em uma atividade de interpretação de um texto há recomendação de considerar aspectos ligados à classe social:

Edgar tem sonhos

- a) que sonhos são esses?
- b) e você, tem sonhos para o futuro? Fale sobre um.
- c) há alguma semelhança entre os sonhos de Edgar e os seus?
- d) por que será que Edgar fala que quer ter filhos apenas meninos?

Prof., os alunos devem analisar que as condições em que Edgar vive são precárias. Pode ser que o fato de querer meninos seja para que também possam ajudar nos trabalhos mais pesados. Outro fato pode ser a idade: nessa idade, geralmente os meninos preferem a companhia de outros meninos. É interessante que os alunos se posicionem frente a isso e também analisem as próprias preferências, pois neste ano encontram-se na mesma faixa de idade de Edgar (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 252).

Na Coleção Projeto Buriti há trechos com referências gerais a vários tipos de heterogeneidade, incluindo as de classe social nos volumes 2 e 3 e indicação mais específica quanto ao tema no Volume 3.

5º Agora leia um texto de Daniel Mundukuru.

(trecho do texto)

“Aos sete anos (1971) entrei na Escola Salesiana do Trabalho, de onde só saí quando concluí o primeiro grau (1979). [...] lá desenvolvi um grande amor às crianças pobres e marginalizadas, uma vez que minha família vivia em situação econômica muito delicada e eu precisei trabalhar desde cedo [...]”.

[...] Circule no texto as expressões que marcam o tempo dos acontecimentos (Coleção Buriti, Vol. 3, p. 102).

Na Coleção Novo Girassol, há referências comuns aos três volumes, em que a categoria classe social permeia as orientações aos professores, na medida em que há a demanda de que os docentes conheçam os princípios e finalidades da educação do Campo definidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004). Destacamos, em relação a tais princípios, os que indicam que

[...] as especificidades de grupos humanos como os assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas sejam consideradas na elaboração nos planos de ensino e de aula (Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 199).

Em continuidade a essa orientação, afirma-se que os docentes precisam conhecer as peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas do campo, comprometendo-se com o desenvolvimento sustentável das comunidades contempladas pela Educação do Campo. Apesar de tal indicação, a coleção não investe em proposições de atividades específicas com tal propósito. Há, no entanto, uma proposta de atividade que remete à discussão sobre classe social:

Você sabia que existem muitos jeitos de morar?

Observe as moradias a seguir.

(há seis fotografias com diferentes tipos de moradia em diferentes contextos: palafitas, oca, barro, alvenaria, barraco e madeira)

Responda oralmente:

Algumas dessas casa se parece com a sua? Qual?

Do que você mais gosta na sua casa?

O que você costuma fazer na sua casa? (Novo Girassol, Vol. 1, p. 48).

A atividade descrita acima possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de observar, comparar, analisar a realidade. Ao se sugerir que observem moradias em imagens que retratam residências de pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, o livro favorece discussões que remetam às desigualdades sociais. No entanto, é preciso ressaltar que não há orientações mais específicas que conduzam o debate a esse tema.

Geracional

A diversidade geracional é referenciada em seis dos nove livros didáticos. Na coleção Ápis, Volumes 2 e 3, há atividades que favorecem a valorização e interação entre gerações em proposições de eventos de letramento literário, como ilustrado a seguir:

Conto e reconto

Prof., solicitar aos alunos que peçam aos pais, avós ou a algum adulto que contém uma fábula para eles. Esse é um bom momento para que os alunos percebam como uma história passa de geração a geração (Ápis, Vol. 2, p. 207).

Introdução: Era uma vez...

Ouvir e contar histórias sempre foram formas de reunir pessoas. Até chegarem

aos livros, muitas histórias foram conhecidas por serem contadas oralmente, de geração a geração.

Depois da invenção da imprensa, as histórias que antes só eram transmitidas oralmente começaram a ser impressas e ilustradas também (Ápis, Vol. 3, p. 10).

Na coleção Projeto Buriti, foi identificada uma atividade no Volume 3 que contribui com essa temática:

O que eu vejo

Observe a imagem e converse com os colegas.

O que elas estão fazendo?

Será que estão se lembrando de momentos?

Como elas parecem estar se sentindo?

Agora, fale de você:

- Você gosta de lembrar momentos que já passaram?

- O que ajuda você a recordar: fotos, diário, amigos?

- Você compartilha suas lembranças com a família? (Buriti, Vol. 3, p. 36/37)

Orientações ao professor (p. 301)

O que eu vejo

[...] Pergunte aos alunos se algum deles possui álbum de fotografia em casa ou se seus familiares costumam manter fotos em arquivo digital, no computador.

Pergunte aos alunos o que gostam de lembrar e o que pode ajudá-los a manter as lembranças: fotografias, diários, ouvir histórias de outras pessoas etc. Peça-lhes que digam com quem conversam a respeito de suas lembranças (com amigos, familiares, colegas de escola, dentre outros), se costumam ouvir relatos de acontecimentos passados de familiares ou de outras pessoas mais velhas. Pergunte se algum deles já compartilhou momentos semelhantes aos das personagens retratadas na imagem. É importante ressaltar o valor desses momentos e a oportunidade de saber um pouco mais a respeito do passado dos familiares e dos momentos que marcaram a vida deles. Comente que as vivências das pessoas mais velhas podem servir de exemplo para as novas gerações e que grande parte das invenções que permeiam a vida cotidiana foi idealizada por pessoas de outras épocas (Buriti, Vol. 3, p. 301).

Na coleção Novo Girassol, a heterogeneidade geracional é referenciada na parte de apresentação da fundamentação geral dos três volumes, de modo pontual, e há recomendação de respeito a pessoas de diferentes gerações, assim como valorização de saberes de pessoas de diferentes faixas etárias, havendo atividades em que se recomenda a vivência de eventos de conversa protagonizados por pessoas mais velhas, como no exemplo a seguir:

Atividade 2:

Responda oralmente:

Se Renata estivesse em casa, a avó precisaria ter deixado um bilhete para ela?

Qual é o motivo do bilhete? (Novo Girassol, Vol. 1, p. 66).

Em diversas situações, podemos estar com outras pessoas. Veja (4 fotografias)
Responda oralmente: Quais pessoas da sua família moram com você? Quem são seus melhores amigos? O que você acha que é preciso fazer para viver bem com outras pessoas? (Novo Girassol, Vol. 2, p. 7).

As brincadeiras e os brinquedos mudam com o passar do tempo. Observe os brinquedos a seguir. (imagens)

Converse com seus colegas.

a. Como você imagina que as crianças brincavam com esses brinquedos?

b. Você aprendeu alguma brincadeira com seus avós? Qual? (Novo Girassol, Vol. 3, p. 34).

Gênero

A diversidade de gênero é referenciada em sete dos nove livros. É citada nas orientações gerais de quatro livros: coleção Projeto Buriti (Volume 3) e Novo Girassol (todos os volumes), apenas como sinalização de que precisa ser considerada no processo pedagógico.

No Volume 3 da Coleção Ápis, há orientação específica a questões de gênero:

[..] Há momentos em que a gíria não é adequada, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso do bilhete 4.

Prof., comentar com os alunos que as gírias variam muito de acordo com a época, lugar e grupo social. Assim, gírias usadas pelas crianças de uma cidade podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante. Há gírias específicas de alguns grupos sociais, isto é, expressões típicas do falar de alguns profissionais, de pessoas de idades semelhantes, de grupos de mesmo gênero, entre outros (Ápis, Vol. 3, p. 94).

Na Coleção Projeto Buriti há atividades que remetem a esse tema nos volumes 1 e 2, porém não há reflexão crítica que de fato favoreça o desenvolvimento de atitudes de combate aos preconceitos e fortalecimento da identidade feminina, tal como exemplificado a seguir:

3. Converse com meninas e meninos de sua classe. Pergunte a eles qual é o brinquedo de que mais gostam e registre nos quadros abaixo. Nome do colega: Brinquedo preferido: 4. Anote o nome dos brinquedos campeões em sua classe. Brinquedo preferido dos meninos. Brinquedo preferido das meninas (Buriti, Vol. 1, p. 34).

2. Observe estes objetos

(No livro estão as seguintes ilustrações: baldinho de praia, boné, biquíni, maiô, guarda-chuva, prancha, bola, sunga, protetor solar, toalha rosa e raquetes)

a) Escreva uma lista de objetos que cada criança poderia levar à praia.

No livro didático consta:

(ILUSTRAÇÃO DE UMA MENINA)

(ILUSTRAÇÃO DE UM MENINO) (Buriti, Vol. 2, p. 169).

No volume 3 da Coleção Novo Girassol, há referência específica relativa à heterogeneidade de gênero no Volume 3, conforme ilustrado a seguir.

Complete o quadrinho com as palavras do quadro a seguir (peixinhos, pinguelinha, chinelinho). Responda oralmente.

a) Nos retângulos azuis foram escritos substantivos masculinos ou femininos? E no retângulo amarelo? (Novo Girassol, Vol. 3, p. 81).

Segundo Scott (1990), gênero é uma categoria que estuda a relações culturais e sociais entre homens e mulheres. Diante disso, são construídos socialmente papéis do que seria fazer “coisa de homem” e fazer “coisa de mulher”. Nossa cultura sedimenta a relação de poder que existe entre esses papéis, impondo-nos muitas vezes formas de viver, de trabalhar, de se relacionar. Quando o livro didático aborda de forma superficial a relação entre esses paradigmas, possibilita a perpetuação da visão de mundo estereotipada, naturalizando preconceitos com o que é considerado diferente do que está posto. Vicovski (2017, p. 12) reflete sobre essa questão:

A presença do livro didático nas escolas e dentro das salas de aula é tão rotineira para os futuros ou já experientes professores/as, que se deixa passar a sua utilização sem questionamentos sobre o que ele representa e como ele oferece as informações aos alunos e alunas de todos os níveis escolares. O livro didático passa por várias etapas até chegar à sala de aula, ele sofre várias intervenções, seja pelo autor/a, seja pela editora. O modo como vai ser escrito o conteúdo, a escolha das imagens: tudo isso é intervenção do autor ou autora. Esse instrumento pedagógico é um veículo de saberes bem como de transmissão de ideologias e de valores, que irão, no final, formar a consciência do (a) aluno (a). O livro didático de história pode ajudar a construir representações sobre as questões de gênero, que sem a devida discussão com os alunos e alunas, pode perpetuar estereótipos. As questões de gênero são pensadas e apresentadas nos livros didáticos da forma que a

sociedade deseja, reafirmando papéis normativos para homens e mulheres.

Étnico-racial

Assim como as categorias tratadas anteriormente, a heterogeneidade étnico-racial também não é suficientemente abordada nas coleções.

Em relação à coleção Ápis, nos três volumes da coleção há diversidade étnica nas imagens, mas não há favorecimento de discussões sobre temas que remetam à valorização dessa diversidade ou ao combate ao preconceito. Além das imagens, no Volume 1 (p. 260) há indicação de leitura de uma reportagem que poderia gerar discussões relativas à valorização de comunidades indígenas e no Volume 3 há reportagens que abordam a diversidade étnica de muitas famílias que vivem no Brasil.

Atividade oral e escrita

1)Observe o texto principal da reportagem:

2)Leia com a professora este trecho:

Leitura de uma reportagem sobre as crianças de uma aldeia, valorizando seus costumes e informando que elas são bilingües (Ápis, Vol. 1, p. 260).

v. Estrutura específica do volume do 3º ano

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 11 – Reportagem

Orientações específicas

1. Para algumas crianças, a conversa pode parecer uma salada de idiomas. No dia a dia de algumas crianças há até bom dia em japonês, até logo em italiano e bom apetite em inglês. Elas moram no Brasil, mas seus pais vieram de outros países. Dessa forma, muitas vezes essas crianças confundem as línguas, trocam letras e palavras (THOMAZ, Paula. Salada de idiomas. Folha de S. Paulo. São Paulo, 25 Abr. 2009. Folhinha.)

Na aldeia camaiurá, que fica no Xingu, as meninas brincam de imitar as danças que o peixe ensinou às mulheres, principalmente no dia seguinte à festa Jawari, que ocorre no meio do ano. Fazer cabo de guerra com cipó é a outra diversão." (CARDOSO, Clarice. Dia do Índio: sem ou com cocar. Folha de S. Paulo. São Paulo, 19 de abr. 2008. Folhinha.) (Ápis, Vol. 3, p. 38).

Na coleção Projeto Buriti essa categoria é citada como orientação geral nos volumes 2 e 3 e é abordada no Volume 3, como ocorre nas páginas 114-115, em que a imagem de uma obra que representa crianças do Sri Lanka é apresentada com questões para conversa, além de um texto de Ruth Rocha, que remete à formação do povo brasileiro, que, embora não seja acompanhado de orientações para a discussão, pode colaborar para a

construção das atitudes de respeito a essa diversidade:

1º Leia esse autorretrato.

Eu sou a Ruth Rocha

Eu sou paulista. Nas minhas origens, baianos, mineiros, cariocas. Com muitos portugueses bem lá atrás e algum sangue bugre ou negro – quem sabe? -, que se traduz na minha cor de cuia quando apanho sol. Gosto muito de sol, praia e de mar. De música e de livros. De cantar, dançar e rir. Gosto muito de gente. Principalmente de criança.

Converse com os colegas da classe.

- a) Em que estado Ruth Rocha nasceu?
- b) As pessoas da família dela vêm de quais lugares?
- c) É apresentada alguma característica física da autora?
- d) Ruth Rocha gosta de que? (Buriti, Vol. 3, p. 110).

A coleção Novo Girassol contém imagens que remetem à diversidade étnica em todos os volumes da coleção, além de ter orientações gerais em partes comuns aos três volumes, em que a diversidade étnica aparece juntamente com outras categorias:

É preciso uma articulação maior entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo, para que os sujeitos dessa educação sejam os muitos povos do campo, organizados em acampamentos, assentamentos, agrovilas, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, quilombos e outros espaços sociais (Novo Girassol, Vol. 1, p. 198).

Há também na coleção Novo Girassol, mesmo que poucas, atividades que tratam de comunidades indígenas, como o exemplo a seguir, no Volume 1:

Atividade 1: Você vai ler um trecho do livro *Coisas de índio*, escrito pelo indígena Daniel Munduruku. Ele conta como as casas são organizadas nas aldeias.

Atividade 2:

Responda oralmente:

Na sua opinião, todas as aldeias têm a mesma forma?

Atividade 3:

Acompanhe a leitura do professor para saber se o que você pensou se confirma.

Responda oralmente:

De que povos indígenas o texto trata?

De acordo com o texto, qual é a semelhança entre as aldeias do povo Xavante

e do povo Munduruku?

(há três fotografias mostrando aldeias indígenas) (Novo Girassol, Vol. 1, p. 56-57).

1. A cena a seguir ilustra o trecho de uma história. Que história é essa? (imagem da história do Patinho feio nascendo) - Comente com os seus colegas: O que você vê na cena? Como é o patinho que nasceu? Se você acha que ele é feio ou apenas diferente. O que você acha que vai acontecer com esse patinho tão diferente. Acompanhe a leitura do professor e veja se o que você pensou se confirma.

A imagem retrata a mãe pata (branca), três patinhos amarelos com expressão de susto e um patinho cinza nascendo (Novo Girassol, Vol 2, p. 21).

Na sua opinião, todas as crianças vivem da mesma maneira? Do que você acha que uma criança precisa para viver? Há uma imagem mostrando a diversidade de crianças quanto à etnia, ao gênero e à região (Novo Girassol, Vol. 3, p. 7).

A discussão sobre diversidade étnica é enfrentada por diferentes autores, como Pereira (2001):

Numa sociedade racialmente plural e comprometida com os ideais de democracia, não há como fugir da responsabilidade de se focar o racismo como um grande problema social e, como consequência, aliciar todas as instâncias formadoras de opinião pública para esclarecer e combater atitudes preconceituosas e ações discriminatórias, como as igrejas, partidos políticos, sindicatos, mundo empresarial e assim por diante. Nessa linha de combate, atenção especial deve ser dada à mídia que, com mensagens atraentes, avassaladoras e acríicas, pode, impunemente, exacerbar ou diminuir o apelo etnocêntrico dos diferentes grupos em convivência social (p. 176).

Além de defender esse papel da escola no combate ao preconceito, o autor defende que a escola tem o papel de promover a formação profissional, garantir as aprendizagens, pois, segundo ele, a educação “É uma forma, uma bela forma, de combater o racismo, não apenas o racismo-preconceituoso, que tanto incomoda, mas combater o racismo-discriminador, aquele que de fato exclui e marginaliza” (p. 177).

Região

A diversidade regional foi a que mais foi contemplada nos livros analisados (8 dos 9 livros), com ênfase em variação linguística. Os exemplos da coleção Ápis ilustram como a variação linguística é abordada:

Além das atividades sistematizadas na seção *Práticas de oralidade*, o exercício das habilidades inerentes às atividades orais de linguagem está implícito nos trabalhos efetivos de escuta e de compreensão de textos presentes em outras seções e em diferentes situações reais de interlocução, como:

- Em situações didáticas em que o aluno deve reconhecer **variedades linguísticas** ao fazer escolhas entre os usos regionais e informais da língua e os usos da norma urbana de prestígio em contextos sociolinguísticos reais (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 351; Vol. 2, p. 319; Vol. 3, p. 343).

Além da variação linguística, há um comentário de que existe diversidade nos traços das letras maiúsculas entre as regiões:

3. Seções das unidades nos volumes do 1º, 2º e 3º anos.

Quadro:

Seção: Produção de texto

Descrição: Proposta de produção de textos vinculados ao gênero textual em foco nas unidades com a finalidade de

[...]

- escolhas de linguagem, **variedades linguísticas** ou recursos expressivos para dar conta de seus propósitos de comunicação.

Em síntese, traçar para descobrir, traçar para desenhar, traçar para se divertir, traçar para motivar a escrita, traçar para desenvolver um uso pessoal na escrita cursiva.

Observação: Neste trabalho, além das peculiaridades estilísticas e pessoais, devem ser consideradas ainda as diferenças regionais. Especialmente em relação à letra cursiva maiúscula, pode haver alterações mais características de região para região (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 358).

A variação linguística regional, portanto, é bem representada na Coleção Ápis. As atividades transcritas a seguir ilustram tal recorrência:

[..] Há momentos em que a gíria não é adequada, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso do bilhete 4.

Prof., comentar com os alunos que as gírias variam muito de acordo com a época, lugar e grupo social. Assim, gírias usadas pelas crianças de uma cidade podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante. Há gírias específicas de alguns grupos sociais, isto é, expressões típicas do falar de alguns profissionais, de pessoas de idades semelhantes, de grupos de mesmo gênero, entre outros (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 94).

Variedades linguísticas: o formal e o informal

A expressão **tá ligada** é uma **gíria** muito usada entre jovens. Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos. Algumas são mais populares, e você provavelmente conhece e deve usar várias delas. “da hora”, tipo assim”, “causar”, “tô ligado”, “é massa”, “legal”...

Há momentos em que a gíria é adequada, pois a situação é mais espontânea, mais informal, como no bilhete 3

Há momentos em que a gíria não é adequada, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso de bilhete 4.

Prof., comentar com os alunos que as gírias variam muito de acordo com a época, lugar e grupo social. Assim, gírias usadas pelas crianças de uma cidade podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante. Há gírias específicas de alguns grupos sociais, isto é, expressões típicas do falar de alguns profissionais, de pessoas de idades semelhantes, de grupos de mesmo gênero, entre outros (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 94).

3) Leia a tirinha a seguir:

Magali com as mãos juntas no peito solicita à Pinóquio que conte mais uma mentira para que o nariz dele cresça e alcance uma fruta na árvore.

Balão de Magali:

“Vai, Pinóquio! Conta só mais uma mentirinha!”

a) Na tira, Magali:

() dá uma ordem a Pinóquio

() dá um conselho à Pinóquio

() faz um pedido a Pinóquio

O que Magali espera que aconteça? (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 211-212).

Outras orientações foram encontradas no Volume 3 da Coleção Ápis:

[...]- Localizar no mapa do Brasil a região em que as crianças da reportagem vivem e a região onde os seus alunos estão.

- Questionar os alunos sobre as semelhanças e as diferenças constatadas entre o cotidiano escolar das crianças da reportagem e o vivido por eles.

- Listar com os alunos os aspectos do cotidiano dos alunos de outra escola que se assemelham aos deles e também os que se diferenciam.

- Enfatizar os aspectos dos relatos que possibilitam aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto a dignidade e que embasam a valorização da diversidade cultural (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 384).

V. Estrutura específica do volume do 3º ano

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 8 – Relato pessoal

Orientações complementares:

2. Interdisciplinaridade

- As imagens e os relatos sobre a escrita e a história do nome de cada uma das crianças colaboram para que o leitor seja capaz de “reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer”, um dos objetivos da área da Geografia para o primeiro ciclo do ensino Fundamental (Brasil. PCN, vol.5, Geografia, p. 13).

- Enfatizando o aspecto destacado pelos PCN de Geografia, conversar com os alunos sobre:

a) como deve ser o lugar em que cada criança vive com base na observação das vestimentas;

b) como deve ser o cotidiano de cada criança com base na observação das expressões fisionômicas e da história do nome de casa uma;

c) que semelhanças e que diferenças podem ser percebidas entre o cotidiano de cada uma e o das crianças brasileiras da região em que os alunos vivem;

[...]

Listar com os alunos as semelhanças e as diferenças entre o cotidiano de crianças que vivem no Brasil (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 381).

Práticas de oralidades

1. Conversa em jogo

Modos de viver e conviver

Depois de ouvir os relatos de cada um, conversem: Há muitas diferenças no modo de viver de cada um? Como devemos agir diante das diferenças entre as pessoas?

Prof., este é um momento para refletir sobre a diversidade regional, cultural e social. É fundamental que reflitam também sobre o respeito que se deve ter por essas diferenças e quanto é necessário que as pessoas se preocupem e ajudem os que têm uma condição mais carente. É bom que conversem sobre as dificuldades de acesso a sistemas médicos, a livros, etc. (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 252).

O rato da cidade e o rato do campo (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 321/322)

A fábula sugerida para leitura possibilita reflexões sobre estilo de vida de grupos sociais do campo e da cidade.

1. Conversa em jogo

Modos de viver e conviver

2. Relato oral

Você conheceu um pouco sobre o dia a dia das crianças que vivem à beira do rio Amazonas e que têm de conviver com muita água durante uma boa parte do ano. Passam sua “infância nas águas”.

Conversem sobre como é o dia a dia de cada um da turma. Vocês podem descobrir coisas interessantes sobre o modo de viver dos colegas!

1. Prepare o seu relato para ser ouvido pelos colegas
2. Espere sua vez e, quando falar, olhe sempre para aqueles que estão escutando. Procure falar de forma que todos ouçam, devagar para que todos entendam.

E, quando for sua vez de ouvir, não interrompa quem estiver falando. Mas, se precisar perguntar alguma coisa, levante a mão e aguarde para falar.

Prof., este é um momento importante para refletir sobre a diversidade regional, cultural e social. É fundamental que reflitam também sobre o respeito que se deve ter por essas diferenças e quanto é necessário que as pessoas se preocupem e ajudem os que têm uma condição mais carente. É bom que conversem sobre as dificuldades de acesso a sistemas médicos, a livros etc.

(Coleção Ápis, Vol. 3, p. 253)

Como pode ser evidenciado nos dados expostos, a diversidade regional foi a mais contemplada na Coleção Ápis, embora nos Volumes 1 e 2 a atenção seja centrada no fenômeno da variação linguística. No Volume 3, no entanto, a discussão é mais abrangente, possibilitando reflexões sobre cultura e estilos de vida.

Varição linguística também aparece na coleção Projeto Burity, mas de forma menos recorrente. No Volume 1 este tipo de heterogeneidade não é tratado. No Volume 2 há uma breve referência ao trabalho com variações linguísticas quanto ao fator regional:

TEXTO 2

Você vai ler um poema. Leia-o em voz alta e aprecie o ritmo dos versos.

AS DUAS AVÓS (Canção de ninar)

Vovó do **sítio**

Faz pãozinho de queijo

E salada de fruta
Pra gente lanchar.
Vovó da **cidade**
Compra torta importada
De tamanho gigante
Pra impressionar
E me leva ao shopping
E compra caramelo
E o sapato mais belo
Que há.

Vovó da **cidade**
Faz um travesseiro
Todo perfumado,
Cheio de macela
E logo cedinho
Faz chá de laranja
E arroz-doce
Com muita canela.
Eu nunca pensei
Que a vida pudesse,
Com duas avós
Ser assim tão bela.
E fico feliz
De ter elas duas
Todinhas para mim.
Vovó do **sítio**
Faz boneca bonita
Com laço de fita
Pra neta brincar (Buriti, Vol. 2, p. 74,75, 76).

Diferentemente dos outros volumes, no Volume 3 este tema é abordado de modo recorrente, como pode ser ilustrado pelos exemplos a seguir:

1º Leia.

- Que trem doído, sô! (Minas Gerais)

- Trilegal, tchê! (Rio Grande do Sul)
- Irado demais! (Rio de Janeiro)
- Que legal, meu! (São Paulo)
- Que coisa arretada! (Bahia)

As expressões indicam modos de falar de algumas regiões do Brasil. Na situação ilustrada, todas elas têm o mesmo significado.

a) O que as falas indicam? Marque X.

As falas indicam que as pessoas estão assustadas

As falas indicam que as pessoas estão admiradas

As falas indicam que as pessoas não estão interessadas.

b) Que outra expressão você usaria para explicar o sentido das apresentadas acima?

BOX: O uso de palavras e expressões diferentes nas várias regiões do país é chamado de **variação regional de vocabulário**. A convivência entre pessoas de diferentes regiões contribui para ampliar a cultura e enriquecer o vocabulário. Falar diferente não é falar errado.

Balão de fala: “No Rio Grande do Sul, guri é o mesmo que menino”.

2º Explique o sentido das palavras destacadas nas frases.

a) A criança está **reinando** no sofá. (expressão baiana)

b) Você pode **tirar o cavalinho da chuva**. (expressão mineira)

c) João mora **nos cafundós**. (expressão paulista)

3º Reescreva as frases, substituindo a expressão regional destacada pela equivalente dos quadrinhos.

Bem-vestida

Moça

Muito ateira

a) A namorada do meu primo é uma **prenda** linda. (Rio Grande do Sul)

b) Essa criançada é **da pá virada**. (Minas Gerais)

c) A mãe de Mariana está **nos trinques**. (Bahia)

4º Associe as colunas de acordo com as variações regionais.

Bololô (Minas Gerais)

Levado (São Paulo)

Istiquinha (Minhas Gerais)

Migalha

Confusão

Peralta

5° Certos alimentos mudam em algumas regiões do Brasil. Ligue as palavras com o mesmo significado.

Macaxeira

Tangerina

Pão de sal

Beiju

Chã de dentro

Abóbora

Coxão mole

Pão francês

Tapioca

Bergamota

Jerimun

Aipim

6° Leia.

Semáforo é um sinal que orienta o trânsito de motoristas e pedestres nas ruas e rodovias. Como é chamado esse sinal onde você mora?

Semáforo

Farol

Sinal

Sinaleiro

Sinal luminoso

Sinaleira

(Professor)

Variação regional de vocabulário.

Vivemos em um país extenso, que apresenta uma grande diversidade cultural. Muitos brasileiros migram para outros estados, proporcionando a difusão das culturas e disseminando uma variedade de expressões regionais. Assim, é possível escutar pessoas usando expressões mineiras ou nordestinas no estado de Santa Catarina, por exemplo. E também ouvir expressões típicas do Rio Grande do Sul no estado da Bahia [...].

Aproveite esta aula para mostrar aos alunos que a variedade regional não deve ser objeto de discriminação, e sim reconhecida como um traço cultural da riqueza do povo brasileiro. Comente com eles que as variações linguísticas

da fala das diferentes comunidades do país não impedem a compreensão dos textos. Isso ocorre porque, apesar dessa multiplicidade real, há uma invariabilidade: a língua, cujas palavras têm grafia unificada. Essa é uma das razões que justificam a adequação às normas estabelecidas. Fale ainda sobre as palavras e-ou expressões que, embora escritas e pronunciadas da mesma forma, apresentam significado diferente conforme a região onde são empregadas.

Variações linguísticas são as diversas realizações que uma língua apresenta de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas dos falantes. Essas condições produzem palavras, expressões e construções que são usadas por determinados grupos. Jovens, crianças, médicos, artistas, etc. estabelecendo um código distinto de comunicação (Buriti, Vol. 3, p. 25-27).

A variação linguística, como foi dito, é tratada nos volumes 2 e 3 da coleção Projeto Buriti. Além dessa abordagem dessa dimensão da diversidade regional, há, no Volume 2, um poema em que a narradora é uma criança que tem uma avó no campo e uma na cidade (p. 74 a 76), o que pode favorecer reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre esses dois contextos. No Volume 3, maior diversidade de abordagem desse tipo de heterogeneidade é encontrada. Há, por exemplo, uma atividade de interpretação de um conto de assombração: “Quando eu não consigo dormir” (p. 144), em que no Manual do Professor aparece a seguinte orientação:

Os contos de assombração devem ser apresentados como um dos meios de expressão da cultura popular e da diversidade cultural no Brasil e no mundo. Leia outras histórias do folclore brasileiro e proponha questões comparativas sobre as diferentes experiências de vida que brotam nos múltiplos rincões do Brasil (Projeto Buriti, Vol. 3, p. 351).

A coleção Novo Girassol também contemplou de maneira recorrente a diversidade regional, o que se explica, em parte, pela destinação do material: educação do campo. Ela foi submetida ao Edital do PNLD Campo.

A variação linguística é um dos temas tratados na coleção, conforme exemplo a seguir:

2. Leia em voz alta as palavras a seguir.

RABANETE

ABÓBORA

Responda oralmente:

nessas palavras, a letra R tem o mesmo som?

Que som tem a letra R na palavra RABANETE?

E na palavra ABÓBORA?

Ao lado das palavras e suas imagens tem uma flor segurando o vegetal (personagem do livro) com um balão escrito: Como este vegetal é chamado na sua região: Jerimum ou Abóbora? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 23).

Nesta coleção, no entanto, há, em alguns trechos, a explicitação do pressuposto de que é necessário respeitar as diversas variedades, mas é papel da escola ensinar a variedade de prestígio, que é urbana:

Quando chegam à escola, os alunos dominam uma determinada variedade linguística e, por meio dela, são capazes de participar das interações orais, que acontecem dentro e fora da sala de aula. [...] um dos objetivos do ensino da língua materna é o de preparar os alunos para participar adequadamente de situações públicas formais, nas quais se exige o emprego de uma das variedades urbanas de prestígio [...]. Assim, não se espera nesse começo de vida escolar que os alunos dominem as variedades urbanas de prestígio, mas que as conheçam e percebam a necessidade de usá-las, de acordo com a situação de comunicação (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2, 3, p. 211).

Apesar de recomendar o ensino da variedade padrão, que é urbana, há ainda a informação de que também no contexto urbano há variação e que há diferenças entre falar e escrever:

6. Cante com seus colegas e professor um trecho dessa canção.

“Vamo pulá”

[...]

Responda oralmente.

a. Por que a palavra **vamo** foi escrita sem o **s** final?

É importante levar a turma a perceber que as palavras **vamo** e **pulá** foram escritas da forma como são geralmente pronunciadas. Comente que, na fala, mesmo nas regiões urbanas, muitas vezes as palavras e expressões terminadas em **s** ou **r**, como **vamos**, **fizemos**, **esperamos**, **pular**, **cantar**, **escrever** são pronunciadas sem o **s** e o **r** finais.

Escreva na lousa: “E quando você pula, pula até suar”. Em seguida, peça aos alunos que leiam o verso em voz alta, assim terão a oportunidade de comparar a pronúncia entre “você pula” e “vamo pulá” (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 73).

Na Coleção Novo Girassol também são encontradas atividades voltadas para o conhecimento e valorização do campo, como é ilustrado nos exemplos a seguir:

O sol e a chuva influenciam no desenvolvimento de uma plantação? Por quê?

Orientação ao professor:

“O objetivo da atividade é chamar a atenção dos alunos para o fato de o calor e a umidade influenciarem no desenvolvimento das plantas” (Coleção Novo

Girassol, Vol. 1, p. 89).

Na sua opinião, que tipo de plantação, além das que já existem, poderia ser cultivada na região onde você mora? Justifique (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 54).

Quais frutas são plantadas na região onde você mora?

Quais são suas frutas preferidas? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 55).

Que cantigas são cantadas na sua comunidade? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 22).

Quais são as festas comemoradas na sua comunidade?

Que tipo de música as pessoas dançam nessas festas?

Você gosta de forró? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 31).

Questão após o cartaz publicitário do Banco do Brasil com imagem de uma cidade construída por alimentos naturais (estratégia)

3. Marque a resposta adequada. A intenção de criar a cidade dessa maneira foi:

() deixar a cidade bonita

() valorizar o trabalho do agricultores e dizer que a maioria dos alimentos consumidos pelas pessoas são produzidos no campo (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 89).

Para você, quais as vantagens de morar perto da natureza?

Como é a natureza do lugar onde você mora?

Que tipos de animais e plantas são mais comuns na sua região. Comente com seus colegas (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 70).

Os trechos acima mostram que a coleção busca levar as crianças conhecer e valorizar a região onde moram. Além desse trabalho, há, ainda, propostas que buscam refletir sobre as dificuldades relativas à vida no campo:

Leia os cartazes elaborados por alguns alunos para uma campanha sobre como evitar a contaminação no campo.

As atividades de processamento de matérias-primas de origem animal ou vegetal podem causar impacto negativo nos recursos naturais, se os resíduos

gerados forem lançados aos mananciais de água ou ao solo sem tratamento adequado. O pequeno produtor rural deve entender que, mesmo que as atividades de processamento de produtos tenham mínimo impacto ambiental, há a necessidade de seguir normas para evitar contaminação. Portanto, essa atividade de produção mobilizará os alunos, pois eles informarão a comunidade sobre medidas simples que evitam a contaminação da água (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 79).

Leia a matéria jornalística a seguir sobre o armazenamento de água em Santana do Acaraú, uma cidade do Ceará.

3. Responda

Na sua opinião, a captação de água da chuva é importante em lugares com pouca água? Por quê? (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 73-74).

Há, ainda, nesta coleção, textos e atividades que não explicitam a necessidade de reflexão sobre questões regionais, mas remetem à cultura campesina, tal como transcrito a seguir:

Atividade 1:

Observe a ilustração da capa do livro *A galinha ruiva* e responda às questões:

O que a galinha carrega na cesta?

Na sua opinião, por que ela está segurando uma enxada?

Por que será que a galinha está levando milho na cesta? (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 17).

Todos os exemplos dados em relação à heterogeneidade de região evidenciam grandes diferenças entre as coleções. Nas coleções Projeto Buriti e Ápis não há referência a essa heterogeneidade nos comentários gerais, que listam alguns tipos de diversidade, e nas referências mais específicas o foco é quase exclusivo a questões de variação linguística. Pouquíssimas atividades favorecem reflexões sobre outros aspectos culturais da diversidade de regiões. Na coleção Novo Girassol, por ser um material dedicado à Educação do Campo, há grande ênfase a tal discussão, diversificando as abordagens.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo delimitando nosso objeto de reflexão: Como livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental abordam a diversidade humana? Quais são as orientações nos manuais dos professores sobre como lidar com as heterogeneidades sociais? Quais tipos de atividades abordam diferentes identidades sociais?

O primeiro diálogo foi feito com o estudo de Fonseca (2018), que, por meio da

investigação de uma escola indígena, evidenciou que a unidade educacional estudada não contribuía para o fortalecimento da identidade Kambeba, pois reproduzia um modelo de sociedade que não incluía aspectos relativos à cultura local da comunidade e, portanto, não contribuía para a identidade étnica. Neste estudo aqui relatado, a identidade étnica é uma das categorias de análise, focando não apenas a identidade indígena, mas também a identidade negra e de outros grupos étnicos. Defendemos, portanto, a necessidade de as escolas fortalecerem tais identidades que compõem a diversidade humana.

Também no tópico 2, dialogamos com alguns estudos que focaram na heterogeneidade regional, com foco central na identidade campesina. Sá (2016) ilustrou os modos como tal identidade pode ser focada em turmas multisseriadas, assim como Rodrigues (2017). Nesse último estudo citado, há uma importante discussão sobre as possibilidades para transgressão do modelo urbano de ensino (seriado, homogeneizado) para a prática docente em turmas multisseriadas nas escolas do campo. Foram analisadas práticas pedagógicas em uma escola multisseriada do campo e os dados mostraram que duas das três professoras participantes da pesquisa tinham dificuldades para lidar com o ensino nessas escolas. A pesquisa, para problematizar tal questão, apresenta e discute alguns elementos que contribuem para o rompimento com o modelo padronizado, homogeneizador. Cita que o Projeto político pedagógico da escola foi construído coletivamente, a sala de aula foi organizada em diferentes espaços e tempos, sem distinção de séries/anos, com divisão dos estudantes em grupos que se aproximavam quanto às idades e valorização da autonomia dos alunos e atitudes colaborativas entre eles. Nas conclusões há a defesa de que a diversidade da multisseriação contribui para formação humana, na infância, na adolescência, valorizando os sujeitos do campo e a socialização, para a ampliação da visão de mundo e a inserção da comunidade na escola. Enfim, este estudo aborda um outro tipo de heterogeneidade social, que é a regional, com foco na identidade campesina.

Esse tipo de heterogeneidade – regional – foi discutido inicialmente por meio da síntese do estudo realizado por Prestes (2020), que objetivou compreender como o livro didático de Língua Portuguesa denominado *Tecendo Linguagens*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental, adotado em uma escola ribeirinha da cidade de Cametá, PA, aborda as realidades amazônicas e trabalha a cultura paraense. Os dados evidenciaram que foram raras as orientações ou atividades em que a região amazônica é representada na obra, que prestigia algumas culturas e espaços sociais privilegiados no cenário brasileiro, invisibilizando experiências de diferentes grupos que compõem a sociedade. A referência à Amazônia ocorre em apenas um capítulo da obra, ainda assim de forma superficial.

Outras identidades regionais, como a identidade nordestina ou de outras regiões brasileiras, assim como a identidade da favela, dentre outras, são, também, relevantes

nessa discussão, embora raramente sejam objeto de debate no campo educacional.

Também encontramos reflexões que contribuíram para nossa pesquisa no estudo realizado por Caixêta Júnior (2019), que focou na discussão sobre identidade de gênero e diversidade sexual em livros didáticos. O autor concluiu que no livro de História há imagens e textos que remetem à categoria gênero, mas há primazia do gênero masculino desde a Apresentação, com referência “ao aluno”. Quanto ao livro de Ciências também há uso de marcas de gênero masculino: “aos senhores Pais”; “aos estudantes”, com predominância de imagens que representam o gênero masculino, com exceção da Unidade 4, que trata da temática reprodução humana. Os dados também evidenciaram que, nos livros, não há textos nem imagens que remetem à discussão sobre orientação sexual, havendo prevalência das representações sobre heterossexualidade.

Enfim, os estudos com os quais dialogamos retratam algumas precariedades no tratamento das heterogeneidades sociais. Nos dados obtidos nas três coleções por nós investigadas encontramos que, de modo geral, os livros afirmam um “compromisso” com um discurso acerca da necessidade de respeito à diversidade humana. Assim, é explicitado nos manuais dos professores que é necessário reconhecer que há pluralidade humana e que é importante respeitar a diversidade. Em relação a esse dado, corroboramos com a defesa feita por Ramos (2011) de que o reconhecimento dessa diversidade por meio de discursos generalistas nem sempre contribui, de fato, para o desenvolvimento de atitudes e de conhecimentos de valorização identitária, combate aos preconceitos e luta pela garantia de direitos. Assim, explicitamos que consideramos fundamental que haja uma abordagem com foco nos diferentes tipos de heterogeneidade, o que nos levou a buscar identificar em cada livro referências às identidades sociais nos manuais dos docentes e nas atividades dos livros dos alunos.

Assim como Caixêta Júnior (2019), não encontramos orientações e nem atividades que remetam à heterogeneidade relativa à orientação sexual, embora seja a que gera um dos maiores níveis de tensões sociais, com elevado nível de preconceito e de violência simbólica e física.

Também foram quase inexistentes as orientações e atividades relativas à heterogeneidade religiosa. Em dois livros esse tipo de diversidade é citado nas orientações gerais dos manuais dos professores, sem reflexões acerca de suas especificidades. Em apenas um livro - Volume 3 da coleção Projeto Buriti – há uma proposta de atividade de leitura (Declaração universal do moleque invocado) que faz referência ao respeito religioso: “Toda criança deve ter seus direitos atendidos, não importa sua cor, raça, religião, língua, se é menino ou menina, rico ou pobre [...]”. Nas orientações aos professores, é reforçada a ideia de que é importante refletir sobre os direitos e deveres da criança. Neste caso, a

religião aparece junto com outros tipos de heterogeneidade. Assim, embora as práticas religiosas apareçam em 3 livros, elas são apenas citadas juntamente com outros direitos, sem comentários específicos acerca dessa diversidade.

Diferentemente do que encontramos em relação às heterogeneidades de religião e orientação sexual, a categoria classe social foi citada em seis dos nove livros. No entanto, apareceu nas orientações gerais nos manuais dos livros didáticos, com poucas reflexões sobre o tema e raras atividades para que os estudantes problematizem as desigualdades sociais quanto à concentração de riquezas no país e seus impactos para o cotidiano das pessoas.

Assim como ocorreu com a heterogeneidade de classe social, a diversidade geracional também foi referenciada em seis dos nove livros. A valorização e interação entre gerações em proposições de eventos de letramento literário é um dos modos de aparição dessa categoria na coleção Ápis. Na coleção Projeto Buriti, o diálogo com pessoas de outra geração é valorizado em uma atividade que foca nas lembranças familiares. Na coleção Novo Girassol, recomenda-se o respeito a pessoas de diferentes gerações, assim como valorização de saberes de pessoas de diferentes faixas etárias, havendo atividades em que se recomenda a vivência de eventos de conversa protagonizados por pessoas mais velhas. Esse tipo de heterogeneidade, portanto, foi contemplado nas três coleções, com diferentes propósitos, embora não seja presente em todos os volumes e seja tratado por meio de atividades esporádicas, sem aprofundamento de discussões sobre as condições do idoso na sociedade.

A heterogeneidade quanto ao gênero aparece em sete dos nove livros. No entanto, não é, também, abordada de modo mais reflexivo, com propostas que favoreçam as atitudes de combate aos preconceitos e fortalecimento da identidade feminina.

De igual modo, as heterogeneidades étnico-raciais, embora presentes também em sete dos nove livros, não são abordadas de modo a, de fato, contribuir com a formação humana crítica dos estudantes. Não há combate efetivo ao preconceito e à discriminação. Embora nas imagens a diversidade étnica seja contemplada, parece haver certa negação dos conflitos oriundos dos pertencimentos étnicos.

O único tipo de heterogeneidade abordado de modo um pouco mais aprofundado foi a diversidade regional, contemplada em 8 dos 9 livros. No entanto, tal modo de tratar essa diversidade foi mais completo apenas na Coleção Novo Girassol, destinada ao campo. Nas demais coleções, predominaram atividades sobre variação linguística. Proposições que podem favorecer reflexões sobre cultura e estilos de vida apareceram no volume 3 das coleções Ápis e Projeto Buriti e de forma mais recorrente nos três volumes da coleção

Novo Girassol, o que pode ser explicado, em parte, pela destinação do material: educação do campo. Ela foi submetida ao Edital do PNLD Campo.

De modo geral, os dados revelam que as obras analisadas não abordam suficientemente as heterogeneidades sociais, de modo que pouco contribuem para a formação humana crítica dos estudantes e para o fortalecimento das identidades sociais, que são tão importantes para o engajamento dos estudantes nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAIXETA J. J. A. **Educação na Diversidade para a Cidadania**: interseccionalidade gênero/diversidade sexual em livros didáticos de História e Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

CASSAB, M.; MARTINS, I. A escolha do livro didático em questão. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., Bauru, 2003. **Anais...**Bauru: ABRAPEC, 2003.

FONSECA, K. N. O. **Educação, Identidade e Escola entre os Kambeba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018.

JARDIM, J. M. O. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática**: trabalho colaborativo e heterogeneidade. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

JUQUEIRA, S. K. C. R. Ensino Religioso e Livro didático: Interfaces Históricas. **Revista Estudos da Religião**, v. 32, n.2, 89-116, ISSN Impresso: 0103-801X – Eletrônico: 2176-1078, 2018.

MARTINS, E. F.; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 132-151, jan./jun. 2007.

PEREIRA, J. B. B.; Diversidade, Racismo e Educação. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 169-177, junho/agosto 2001.

PRESTES, J. A. W. **Cultura, identidade e memória**: o livro didático de língua portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá – Pará. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá – Pará, 2020.

RAMOS, H. A. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. **A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas**: desafios no processo de transgressão. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2017.

SA, Carolina Figueiredo. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens'** 23/02/2015 183 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

VICROVSKI, A. K.; LOOS, A. S. **As representações de gênero nos livros didáticos de história.** 2017. Monografia. Universidade Federal da Fronteira do Sul. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/799/1/VICROVSKI.PDF>. Acesso em 14/02/2023.

COMO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS SÃO TRATADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS?

Data de aceite: 27/02/2023

Telma Ferraz Leal

Maria Izabella de Barros

1 | INTRODUÇÃO

Como os livros didáticos abordam as diferenças individuais? Podemos considerar que as propostas presentes nos livros didáticos acolhem e abordam as diferenças individuais? Qual é a função da abordagem das diferenças individuais nos livros didáticos?

Leal, Sá e Silva (2018), ao abordarem o fenômeno da heterogeneidade no contexto educacional, discutem sobre três blocos de heterogeneidade:

A literatura sobre esse tema remete a, pelo menos, três grandes blocos de heterogeneidades a serem abordadas no debate educacional. Um primeiro tipo diz respeito às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos (LEAL, SÁ & SILVA, 2018, p. 16-17).

A partir dessa primeira categorização,

construímos, nesta pesquisa, um segundo modo de representar os diferentes tipos de heterogeneidade: (1) Heterogeneidades sociais; (2) Heterogeneidades individuais; (3) Heterogeneidades relativas às deficiências; (4) Heterogeneidades de trajetórias de vida e percursos escolares; (5) Heterogeneidade de níveis de conhecimento. No entanto, reconhecemos os imbricamentos entre elas. Por exemplo, as trajetórias de vida e de percursos escolares são impactadas pelo pertencimento a grupos sociais (heterogeneidades sociais), assim como pelos acontecimentos singulares da vida de cada indivíduo. A heterogeneidade de níveis de conhecimento é decorrente dos percursos escolares dos estudantes, assim como de fatores ligados aos pertencimentos a grupos sociais e também às diferenças individuais dos estudantes.

Nosso foco, neste artigo, é nas heterogeneidades (ou diferenças) individuais. No entanto, como é discutido por Carvalho e Pessoa (prelo), são as “identidades múltiplas que constituem a formação da individualidade do sujeito e agregam elementos essenciais para o seu olhar sobre a sociedade e sobre o conhecimento”, requerendo dos professores, em suas práticas educativas, estratégias para lidar com as heterogeneidades sociais e as

singularidades de cada um no contexto da sala de aula. Refletir, portanto, sobre como nos constituímos singulares é um requisito para a adoção de um currículo inclusivo.

O sentimento de pertencimento aos grupos que compõem a sociedade nos garante a consciência de que somos seres sociais. Porém, é de igual importância termos a consciência de que somos singulares e, dessa forma, por mais que tenhamos semelhanças com outras pessoas, por diferentes fatores, como a hereditariedade, o conjunto de identidades sociais, os percursos de vida, nos constituímos por uma complexa teia de identidades e experiências que nos tornam únicos. Essa construção identitária revela-se não só na aparência física, como também em nossos traços de personalidade e, conseqüentemente, nos modos de falar e interagir no mundo.

Analisar, de forma sistemática, as diferenças individuais envolve a capacidade de compreendê-las em um contexto mais amplo, ou seja, o das relações sociais. Zabala (2014), citando alguns argumentos de Decroly (1980), afirma que “A criança não é o que queremos que ela seja, mas o que pode ser.” E reforça:

Os meninos e as meninas são seres sociais. Assim, pois, a escola deve ser concebida de maneira que potencialize o surgimento e o desenvolvimento das tendências sociais latentes na pessoa. É preciso buscar mostrar ao vivo as formas elementares da vida social e praticá-las, introduzindo em sala de aula encargos e responsabilidades (ZABALA, 2014, p. 192).

Considerar as crianças como seres sociais, no entanto, não elimina a necessidade de considerá-las também, como foi dito, em suas singularidades. Desse modo, neste capítulo, buscamos mapear, em algumas das coleções aprovadas no PNLD, o modo como são abordadas, ou não, as diferenças individuais dos estudantes, considerando que é necessário dispor de materiais didáticos que tratem deste conceito para ampliar as possibilidades de planejamento da ação didática.

Trataremos da abordagem às diferenças individuais analisando três coleções dos três primeiros anos no ensino fundamental quanto às seguintes categorias: Experiências e trajetórias individuais/familiares; Ritmos de aprendizagem; Interesses individuais, Características físicas e Traços de personalidade.

2 | DIFERENÇAS INDIVIDUAIS: INÍCIO DE CONVERSA

Do ponto de vista da psicologia evolutiva, Hunt e Sullivan (1974) apontam três concepções sobre diferenças individuais: estática, situacional e interacionista. Na perspectiva estática, essas diferenças são consideradas como inerentes e constantes, não havendo modificações significativas ao longo do tempo; na situacional, compreende-se que

as diferenças individuais são provocadas por fatores ambientais, uma vez que cada pessoa está imersa em uma realidade particular; por fim, a concepção interacionista integra as características da criança com suas experiências:

A concepção interacionista das diferenças individuais é, sem dúvida nenhuma, a que predomina atualmente na psicologia da educação [...]. A ênfase já não reside em analisar e prever o resultado dos alunos em função de suas características pessoais, ou em selecioná-los e orientá-los para uma ou outra via formativa em função delas [...] mas, sim, em descobrir e identificar as diferenças individuais relevantes para o ensino e a aprendizagem, isto é, as características dos alunos cujo conhecimento é imprescindível para realizar uma adaptação e um ajuste do ensino (COLL E MIRAS, 2004, p. 226-227).

Identificar as potencialidades e necessidades individuais dos alunos e realizar mediações individualizadas é um requisito das práticas educativas inclusivas, mas é preciso levar em conta que estas não são apenas cognitivas e nem biológicas, elas são também oriundas das vivências sociais, sendo necessário, portanto, analisar o contexto social do estudante para compreendê-lo em sua totalidade. De acordo com a concepção interacionista das diferenças individuais de Cronbach (1957), trazida por Coll e Miras (2004), tanto os processos cognitivos individuais quanto o contexto social devem ser considerados para se compreender a aprendizagem do sujeito:

Nesse caso, a quantidade e a qualidade das aprendizagens que o aluno realiza já não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais – nível intelectual, habilidades cognitivas, conhecimentos específicos prévios, conhecimento estratégico, metas, enfoques de estudo e aprendizagem etc. Tampouco podem ser atribuídas apenas às características das atividades de ensino e aprendizagem nas quais participa e à ação educacional e de ensino do professor. Também não faz muito sentido, pela concepção interacionista das diferenças individuais, procurar discernir que parte da responsabilidade corresponde, na explicação da aprendizagem escolar, às características individuais e às características da situação educacional. É na interação entre umas e outras, no maior ou no menor grau de ajuste entre ambas, que é preciso buscar a chave para dar conta das aprendizagens que os alunos acabam realizando (COLL E MIRAS, 2004, p. 226).

Vygotsky (2002), ao abordar o desenvolvimento humano e suas relações com os processos de aprendizagem, adota uma perspectiva que concebe o sujeito como ser histórico-social, que se desenvolve a partir das interações. Para ele, toda função psíquica superior, como os processos cognitivos mais elaborados (memória mediada, raciocínio abstrato...), aparece duas vezes ao longo do desenvolvimento: primeiro intersubjetivamente e depois intrapsiquicamente. Tudo o que aprendemos, para esse autor, é inicialmente apropriado por meio da interação com o outro, mediado pela linguagem. Assim, nessa abordagem, alguns fatores intervêm no desenvolvimento humano: a hereditariedade, a

experiência individual e a experiência social, perpassadas pelos instrumentos culturais e pela linguagem.

Com base nas postulações de Vygotsky, Oliveira (1997) afirma que nas concepções do autor sobre o processo de desenvolvimento de um conceito existe um caminho estabelecido.

O indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

As diferenças individuais, nessa perspectiva, são carregadas de vivências culturais e, portanto, são sociais. Desse modo, defendemos que elas contemplam a conjunção de várias identidades sociais e as singularidades de trajetórias de vida de cada um. Os interesses particulares, as atitudes, os modos de agir, dentre tantos outros aspectos formam as crianças como sujeitos de direito e sujeitos em ação, que podem se reconhecer como protagonistas de sua própria vida e, conseqüentemente, de suas aprendizagens. Para essa construção identitária é necessário que nos espaços em que as crianças se desenvolvem, como família e escola, as individualidades sejam identificadas e acolhidas, garantindo a elas o sentimento de pertencimento e a valorização de suas trajetórias de vida.

Em uma perspectiva interacionista, o reconhecimento do EU é impactado pelo reconhecimento dos OUTROS. Os modos como outras pessoas nos reconhecem e nos representam influenciam os modos como nos reconhecemos e, portanto, influenciam o nosso próprio processo de desenvolvimento. Assim, somos essencialmente seres sociais, e até mesmo nossa identidade particular sofre efeitos das interações sociais e, como já dito, das nossas identidades sociais.

Uma vez que a aprendizagem sobre nós mesmos e sobre o mundo se dá em contato com o outro, o papel da escola ganha grande importância, sendo lócus de intensa interação entre pares e orientação de adultos preparados para mediar as diferentes situações do cotidiano escolar. Sobre como lidar com a heterogeneidade na escola, Leal e Bonamigo (2022) destacam que:

[...] diferentes estratégias precisam ser adotadas, tanto do ponto de vista do reconhecimento das diferenças individuais e da garantia de direitos para todos, quanto da consideração da constituição de identidades sociais, no combate aos preconceitos e fortalecimento dessas identidades e reconhecimento de que tais tipos de heterogeneidade interferem diretamente sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimento que, na maior parte

das vezes, são tratadas como fenômenos naturais decorrentes da ideia de que cada um tem seu próprio ritmo, seus interesses e necessidades (LEAL; BONAMIGO, 2022, p. 104).

Este conceito, amplo e estruturante no que diz respeito ao atendimento à heterogeneidade dos sujeitos, requer um olhar cuidadoso e ampliado. É imprescindível conceber fatores relacionados ao desenvolvimento da criança e analisar as trajetórias de vida socioemocional, localizando assim diferenças nas relações socioafetivas, condições individuais e contextos nos quais está inserida.

A educação escolar pressupõe o trabalho com a diversidade de saberes, de motivações e interesses. Coll e Miras (2007), ao discutirem sobre as finalidades e funções do trabalho com as diferenças, apontam como objetivo principal localizar e mensurar as diferenças individuais, de modo a conseguir ajustar a educação e o ensino às características das crianças. O sucesso escolar é, em uma perspectiva inclusiva, avaliado não apenas em relação ao quanto os estudantes agregaram em termos de conhecimentos da esfera científica, mas também em relação ao quanto contribuiu para a formação humana crítica e ao desenvolvimento da autonomia e inserção social dos estudantes. Ponderar os variados aspectos que podem colaborar para construção de um ser humano é um exercício constante e reflexivo do fazer docente.

Em suma, em um ensino que respeite e valorize as diferenças individuais é preciso reconhecer que acontecimentos histórico-sociais compõem a vida da criança de forma sistêmica, transformando-a em um ser multifacetado, fruto das vivências de situações que, no conjunto, compõem a sua história individual. A reprodução, na escola, de padrões sociais normativos, característicos de uma determinada parcela da sociedade, costuma predeterminar relações afetivas e comportamentos sociais que negam experiências de pessoas de outras parcelas da sociedade, afastando parte do público de estudantes, promovendo o empobrecimento da autoestima e da valorização da diversidade.

3 | METODOLOGIA

Por meio de pesquisa documental, fundamentada em Bardin (2011), foram realizadas análises de livros didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, que eram utilizados nas escolas que se apresentaram como campo de pesquisa em outras etapas do projeto do qual este subprojeto faz parte.

Os livros didáticos analisados foram aprovados no PNLD, em 2016 (PNLD Ensino Fundamental, PNLD Campo). O Quadro 1 traz algumas informações específicas sobre cada uma das três coleções selecionadas:

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

Quadro 1. Dados gerais das coleções escolhidas

As três coleções são organizadas em 3 volumes. O Volume 1 da coleção Ápis – Letramento e Alfabetização é composto por **26 unidades**, identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto; os outros 2 estão organizados em **12 unidades**, que têm como elo articulador, em cada unidade, gêneros discursivos.

Os volumes da coleção Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização são organizados em **9 unidades temáticas** cada, que possibilitam a articulação entre os diferentes eixos de ensino e abordam temas voltados ao universo infantil.

A coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo é seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e composta de onze volumes (do 1º ao 5º ano). Para essa análise, foram selecionados os volumes que tratam de letramento e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram analisadas apenas a parte que contém os fundamentos e orientações gerais aos professores e a parte destinada aos alunos referente

ao componente curricular língua portuguesa, com as orientações didáticas aos professores.

Para a realização das análises foram consideradas as categorias construídas com base nos dados de todos os subprojetos da pesquisa, os quais constituíram investigação de teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos e práticas docentes. As macrocategorias construídas foram: 1. Heterogeneidades sociais, econômicas, 2. Heterogeneidades relativas à Educação Especial, 3. Heterogeneidades de percurso escolar, 4. Heterogeneidades individuais. Neste subprojeto, serão discutidos os dados relativos à macrocategoria “Heterogeneidades individuais”.

Resultados: Como os livros didáticos abordam as heterogeneidades individuais?

As reflexões neste capítulo são relativas aos tipos de heterogeneidade que remetem às diferenças individuais, descritas no Quadro 2, a seguir.

| Categorias | Ápis | | | Buriti | | | Novo Girassol | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------------|--------|--------|
| | Vol. 1 | Vol. 2 | Vol. 3 | Vol. 1 | Vol. 2 | Vol. 3 | Vol. 1 | Vol. 2 | Vol. 3 |
| Experiências e trajetórias individuais / familiares | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Ritmos de aprendizagem | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Interesses individuais | X | X | -- | X | X | X | X | X | X |
| Características físicas | X | -- | X | -- | X | X | X | -- | -- |
| Traços de personalidade | -- | -- | X | X | X | X | -- | -- | -- |

Quadro 2: Tipos de Heterogeneidades individuais tratados nos livros didáticos

Como pode ser visualizado no Quadro 2, as experiências individuais e ritmos de aprendizagem foram referenciados nos livros analisados por todos os volumes de todas as coleções. Os interesses individuais também aparecem em todas as coleções, tendo estado ausentes em apenas um volume da coleção Ápis. Os tipos de heterogeneidades individuais menos contempladas foram as características físicas (5 livros) e traços de personalidade (4 livros). Nos tópicos a seguir, cada categoria será discutida de modo mais específico.

Experiências e trajetórias individuais

Os contextos familiares e percursos de vida das crianças foram caracterizados no item experiências e trajetórias individuais / familiares. É importante considerar que as vivências de cada um têm relação com suas identidades sociais e os modos como a sociedade se estrutura em relação a tais identidades. Por exemplo, há semelhanças entre os modos de vida de pessoas de classe econômica mais precária, assim como de pessoas que participam de determinada religião, ou de suas composições familiares

quanto às orientações sexuais (filhos de pais hetero ou homoafetivos) ou quanto ao gênero das pessoas que são responsáveis diretas pelas crianças (pai e mãe, só mãe, avó...). Enfim, essas heterogeneidades sociais imprimem certos padrões sociais resultantes de desigualdades de direitos ou estilos de vida.

No entanto, ao mesmo tempo, esse conjunto de identidades em cada família imprime certa singularidade, que, no conjunto de eventos, garante percursos individuais de vida, resultantes também das escolhas feitas e das oportunidades, ou falta de oportunidades, de cada um.

Foram observadas orientações ou atividades em todas os volumes das três coleções que evidenciaram atenção a essas diferenças entre as crianças.

Na coleção Projeto Buriti, os exemplos a seguir ilustram tal categoria:

Agora, fale de você:

- Você gosta de lembrar momentos que já passaram?
- O que ajuda você a recordar: fotos, diário, amigos?
- Você compartilha suas lembranças com a família? (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 36/37).

Na atividade citada acima é apresentada uma imagem de uma menina com sua bisavó observando fotografias em um álbum antigo. A proposta exhibe uma provocação a partir da observação da imagem:

O que eu vejo:

- O que elas estão fazendo?
- Será que estão lembrando de momentos tristes ou alegres?
- Como elas parecem estar se sentindo? (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 36/37)

A imagem utilizada na proposta possibilita a criação de um contexto favorável à abordagem da temática “família”. Ao professor é sugerido que os alunos sejam convidados a falar sobre si, a relatarem lembranças:

Orientações ao professor

O que eu vejo

Solicite aos alunos que observem atentamente a imagem: nela é possível ver uma menina sorrindo ao olhar, com sua bisavó, fotografias em um álbum. Pelas expressões facial e corporal das duas, percebe-se que o momento é prazeroso para ambas. Chame a atenção dos alunos para a aparência das fotos no álbum. Questione-os sobre as fotos, se parecem atuais ou antigas,

e solicite que justifiquem suas respostas. Peça-lhes que comparem o álbum retratado com os outros que eles conhecem e que são mais atuais, comentando que o modelo de álbum também pode ser um indicativo temporal. Pergunte aos alunos se algum deles possui álbum de fotografia em casa ou se seus familiares costumam manter fotos em arquivo digital, no computador.

O que eu sei

Pergunte aos alunos o que gostam de lembrar e o que pode ajuda-los a manter as lembranças: fotografias, diários, ouvir histórias de outras pessoas etc. Peça-lhes que digam com quem conversam a respeito de suas lembranças (com amigos, familiares, colegas de escola, dentre outros), se costumam ouvir relatos de acontecimentos passados de familiares ou de outras pessoas mais velhas. Pergunte se algum deles já compartilhou momentos semelhantes aos das personagens retratadas na imagem. É importante ressaltar o valor desses momentos e a oportunidade de saber um pouco mais a respeito do passado dos familiares e dos momentos que marcaram a vida deles. Comente que as vivências das pessoas mais velhas podem servir de exemplo para as novas gerações e que grande parte das invenções que permeiam a vida cotidiana foi idealizada por pessoas de outras épocas (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 301).

As orientações remetem à valorização de pessoas de diferentes gerações, colaborando para a reflexão sobre a heterogeneidade geracional, mas também podem contribuir para que o professor favoreça momentos em que a história de vida particular de cada criança possa ser conhecida e valorizada. Outra atividade nesta coleção, neste caso, no Volume 1, também colabora para a valorização da singularidade da história de cada um e, ao mesmo tempo, possibilitando que reconheçam aspectos comuns entre pessoas da turma, remetendo às identidades sociais e histórias coletivas.

Você sabe por que seu nome?

Pergunte às pessoas de sua família como seu nome foi escolhido ou o significado dele.

Na próxima aula, o professor vai organizar a classe para que cada um conte a história do próprio nome.

Siga estas dicas para a sua apresentação:

Fique em pé enquanto apresenta o que descobriu sobre o seu nome.

Fale alto para que todos possam ouvir você. Mas não é preciso gritar! (Coleção Buriti, Vol. 1, p. 24)

As duas atividades transcritas focam o desenvolvimento da linguagem oral, favorecendo as aprendizagens relativas a falar para um grupo acerca de suas experiências, organizando o discurso de modo claro e sequenciado. Envolvem também a discussão sobre os registros afetivos, dialogando com aprendizagens na área de história acerca dos

materiais e estratégias para registro das memórias pessoais e coletivas.

Na Coleção Ápis, as trajetórias/experiências familiares e individuais também estão contempladas. Em uma das atividades do Volume 1 é proposto que as crianças socializem os diferentes arranjos familiares, que dizem respeito às trajetórias de vida que tiveram. Vale ressaltar, no entanto, que há imagens de diferentes famílias ilustrando a atividade, mas não há, dentre as imagens, nenhuma que represente relações homoafetivas. O foco do livro, portanto, é nas experiências individuais, sem cruzamento com as heterogeneidades sociais, de modo que exclui as trajetórias das crianças oriundas de famílias que não atendem aos padrões tradicionais de composição familiar. Nesta coleção, a canção escolhida para introduzir a temática de família no Volume 1 é a seguinte:

Família – Rita Rameh

Diga quem mora na sua casa quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Diga quem mora na sua casa quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Moro com meu pai, minha mãe e minha irmã

Eu moro com a minha avó

Moro com minha mãe, meu avô e meu irmão

Eu moro só com o meu pai

Diga quem mora na sua casa quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Diga quem mora na sua casa quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Moro com meu pai, minha mãe e três irmãos

Meu cachorro mora aqui também
Moro com a minha mãe, seu marido e meio-irmão
E no sábado com meu pai

Tantas famílias tão diferentes
Famílias com pouca, com muita gente
Isso não importa, o gostoso é ter
Sempre uma família bem pertinho de você

Tantas famílias tão diferentes
Famílias com pouca, com muita gente
Isso não importa, o gostoso é ter
Sempre uma família bem pertinho de você

(Coleção Ápis, Vol. 1, p. 49-50)

É possível afirmar que as ilustrações e a canção escolhida para tratar a temática das configurações familiares, além de não apresentarem relações homoafetivas como possibilidade, reforçam o estereótipo de família com componentes tradicionais. Contudo, na orientação ao professor, os autores apresentam uma tímida tentativa de promover um diálogo que permita às crianças relatarem vivências particulares e suas trajetórias de vida. São apresentadas aos professores algumas sugestões:

Chamar a atenção dos alunos para a composição de elementos da imagem que ilustra cada família, enfatizando os diferentes modos de organização de cada uma. Essa é uma forma de levar o aluno a conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 50).

É importante que, antes de se voltar para aspectos de compreensão dos sentidos dessa letra de canção, os alunos participem de uma conversa bastante espontânea sobre como veem o tema família, com base na realidade em que cada um vive. Criar um ambiente favorável para que os alunos se expressem sobre suas famílias e que se sintam acolhidos ao falar. Evitar estereótipos de famílias-modelo, considerando que há várias configurações familiares na sociedade atual (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 51).

Outro modo de contemplar a categoria “trajetórias individuais e familiares” encontrada

nas coleções é a partir de orientações gerais acerca da necessidade de considerar essas especificidades, que, segundo as obras, impactam os níveis de conhecimentos com que os estudantes ingressam na escola, como pode ser ilustrado nos trechos a seguir.

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno" (HOFFMAN; JANSSEN. ESTEBAN, 2008, p. 62) (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 359; Vol. 2, p. 327; Vol. 3, p. 351)

As crianças elaboram hipóteses e ideias antes de compreender o sistema escrito em sua complexidade. As pesquisas sobre letramento encaminham para outras reflexões, principalmente as de que as hipóteses sobre a escrita elaboradas pelas crianças não são iguais na mesma faixa etária, mas dependerão do grau de letramento, do ambiente social em que estão inseridas, das práticas sociais de leitura, de fala, de escuta e de escrita que têm a chance de vivenciar em seu cotidiano (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 344; Vol. 2, p. 312; Vol. 3, p. 336)

Nos dois trechos transcritos, é informado aos docentes que os níveis de conhecimento com que as crianças chegam à escola ou mesmo se apropriam durante o processo de escolarização têm relação com o que elas vivenciam em seu cotidiano. Assim, a coleção propõe que sejam realizadas avaliações considerando tais experiências.

No caso da Coleção Novo Girassol, embora presentes, as referências às trajetórias individuais/familiares são menos enfáticas. Nos volumes 1 e 2 há, em cada um, uma atividade que diz respeito a esta categoria e há um trecho comum aos três volumes que faz referência às trajetórias familiares que remetem às peculiaridades das famílias:

Na abertura de cada unidade, sempre são apresentadas uma ou mais imagens sobre o assunto a ser tratado, acompanhado de questões que trabalham com os conhecimentos prévios dos alunos, construídos a partir de experiências vivenciadas na família e na comunidade (Coleção Novo Girassol, vol, 1, 2 e 3, p. 213).

Como foi ilustrado por meio dos exemplos, as trajetórias individuais são referenciadas nas coleções de diferentes formas. Uma forma de referência é aconselhando o professor a considerar as diferentes trajetórias e contextos familiares nos processos de avaliação e planejamento das ações didáticas. Outra forma é por meio de orientações gerais aos professores para desenvolverem atividades/reflexões sobre as experiências individuais e familiares. Uma terceira forma é por meio da proposição de atividades em que as

crianças precisam falar sobre suas próprias histórias. Há, no entanto, outra estratégia que não aparece nos livros, que diz respeito ao atendimento individualizado aos estudantes, sempre que necessário, considerando tanto aspectos ligados às necessidades cognitivas identificadas nas respostas às atividades escolares, quanto às necessidades socioafetivas, no caso dos estudantes que aparentam estar distanciados do grupo e das experiências escolares.

Perrenoud (2011, p. 36) propõe que diferenciar e individualizar atuam em complementaridade, de modo que a individualização será um dos caminhos para um ensino diferenciado buscando “atividades e situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificada em função das diferenças pessoais e culturais”.

Ritmos de aprendizagem

A categoria ritmos de aprendizagem está contemplada nas três coleções. Na Coleção Projeto Buriti há ênfase na ideia de que as crianças têm diferentes trajetórias e contextos familiares, assim como diferentes ritmos de aprendizagem e que, portanto, sempre há heterogeneidade de níveis de conhecimento.

[...] o longo caminho que os alunos têm a percorrer em relação ao desvendamento dos mistérios do sistema alfabético de escrita, bem como à aprendizagem da linguagem escrita. Por outro lado, é provável que algumas delas, em determinado momento do ano, possam parecer mais desafiadas para determinados grupos do que para outros, pois sabemos que nem todos sabem o mesmo todo o tempo (Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 267).

[...] numa perspectiva construtivista é preciso considerar que situações produtivas são aquelas que propõem desafios para os quais a criança não tem todas as respostas, mas tem condições de enfrentá-los, se colocar em jogo tudo que sabe. Além disso, tais situações propiciam a interação entre os alunos, favorecendo a troca de informações entre eles. Todas essas condições favorecem os avanços para que, cada vez mais, haja maior apropriação do objeto de conhecimento. No entanto, é preciso considerar que esses avanços não são os mesmos para todas as crianças e que ações diferenciadas para cada uma são requeridas. Isso não significa propor um ensino individualizado, mas indica a necessidade de considerar que cada criança realizará suas conquistas num tempo próprio, e necessita, em todos os casos, da ajuda valiosa de um professor atento àquilo que ela tem condições de responder.

(Extraído do tópico: 2. Como se aprende a ler e a escrever) (Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 262).

Há sempre, portanto, alunos de diferentes níveis de conceituação e alunos que, por quaisquer outras razões, levarão mais tempo que os demais colegas

para aprender a ler e escrever (Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 266).

Nos trechos transcritos, por um lado, há o reconhecimento de que as crianças que compõem uma turma são heterogêneas quanto aos níveis de conhecimento, implicando na necessidade de atendimento ajustado às necessidades; mas, por outro lado, parecem induzir à ideia de que a heterogeneidade de níveis de conhecimento é resultante dos diferentes ritmos de aprendizagem ou das experiências familiares que envolvem a escrita, desconsiderando outros fatores de ordem social.

Na Coleção Ápis, as orientações sobre os ritmos de aprendizagens são mais pontuais. Há uma referência comum aos três volumes acerca da importância de conduzir avaliação mediadora na qual seja realizada, “observação individual para melhor observar o momento de cada aluno no processo de construção do conhecimento” (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 360; Vol. 2, p. 328; Vol. 3, p. 352).

O trecho transcrito explicita que a coleção alerta que os estudantes não constroem os conhecimentos nos mesmos momentos, deixando subentendido que têm diferentes ritmos. No volume 1 também há uma orientação em uma atividade que remete à questão dos ritmos individuais dos estudantes:

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

Prof. A atividade é apresentada em etapas [...]. Respeitar o tempo é necessário para que, individualmente, absorvam as instruções e descubram um caminho próprio para realizar o desafio, mesmo que ainda não dominem a leitura de todas as palavras (Ápis, Vol. 1, p. 71).

Na Coleção Novo Girassol, a referência aos diferentes ritmos dos estudantes também é pontual. Foi encontrado um trecho de orientação de que as crianças que desenvolvem as tarefas em ritmo mais rápido possam ser conduzidas a outra atividade, neste caso, a de leitura:

Vale lembrar que a leitura pode acontecer em diferentes momentos na sala de aula: de modo espontâneo, por exemplo, durante a transição das atividades, no momento em que os alunos que já finalizaram a tarefa proposta estão esperando os outros terminá-la, ou como atividade semanal permanente, em determinado período da aula (Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 216).

As referências ao ritmo dos estudantes foram presentes nas três coleções, como pontuamos anteriormente, no entanto, as orientações são pontuais, feitas de modo geral, nas coleções Ápis e Novo Girassol. Na Coleção Projeto Buriti, são muitos os trechos em que esse aspecto aparece, sobretudo nas partes em que os pressupostos construtivistas

são expostos. Os diferentes ritmos dos estudantes são citados sobretudo nas discussões que remetem à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula.

Pessoa, Castro e Nascimento (2022) apontam que em estudos realizados entre os anos de 2010 e 2016, a heterogeneidade relacionada aos ritmos de aprendizagem é um aspecto que deve ser considerado no cotidiano de sala de aula. Os autores indicam que:

Os desafios na sala de aula são diversos. As crianças não aprendem do mesmo jeito e nem ao mesmo tempo. Respeitar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes se faz necessário para ajudá-los a avançar em seus conhecimentos. O docente precisa dar conta de avançar no conteúdo para alguns estudantes e voltar a conteúdos anteriores para ajudar outros estudantes a avançarem. Apenas acompanhando os estudantes por meio de avaliações constantes podemos identificar o conhecimento construído de cada criança, o que permitirá acompanhar o avanço da turma (PESSOA; CASTRO; NASCIMENTO, 2022, p. 29).

Os dados, no entanto, como foi exposto, indicam que os livros fazem referência a esse aspecto, mas não materializam tal recomendação geral em orientações nas proposições de atividades.

Interesses individuais

Leal, Sá e Silva (2018) explicitam que, frequentemente, os interesses dos alunos são tratados como sendo relacionados às heterogeneidades individuais, não aparecendo da mesma forma quando se trata da necessidade de reconhecer as identidades culturais, trajetórias dos grupos sociais e a inclusão das crianças com deficiência. As autoras chamam atenção para a necessidade de o docente compreender esse tema em sua plenitude, considerando que os interesses são construídos nas interações, embora tenham marcas individuais.

Nos livros analisados essa categoria foi contemplada, propiciando maior aproximação entre as crianças e criação de laços afetivos. Os interesses e preferências individuais só não foram contemplados no Volume 3 da Coleção Ápis, embora apenas a Coleção Projeto Buriti tenha dado maior ênfase a esse aspecto.

Os dados relativos à coleção Projeto Buriti evidenciaram que houve pouca ênfase nas heterogeneidades sociais nos livros, mas houve maior atenção às diferenças individuais nos três volumes da coleção. Foi apenas nessa coleção, por exemplo, que foram frequentes as propostas que focam nos diferentes tipos de interesses das crianças. No Manual do professor é dito que

A psicologia da Aprendizagem nos fornece hoje muitas explicações sobre os processos de ensino-aprendizagem. Sabemos que um componente importante é a motivação, a disponibilidade para a aprendizagem, e essa motivação pode depender tanto das experiências – positivas ou não– de vida de uma criança, como do seu interesse pelo tema, ou do tipo de ajuda que recebe de seu professor diante de um desafio aparentemente difícil, mas que ela pode transpor com ajuda adequada (Coleção Buriti, Vol. 1, 2, 3, p. 266).

A categoria interesses individuais é extremamente importante para a reflexão dos professores acerca das estratégias didáticas a serem adotadas ou à seleção de temas a serem tratados ou mesmo dos materiais a serem levados para sala de aula, tal como discutido no Manual da Coleção Projeto Buriti, ao tratar sobre motivação. Nas demais coleções, tal reflexão não é feita.

As atividades a seguir também ilustram o foco nos interesses das crianças na coleção Projeto Buriti. Nos dois exemplos, as crianças vão conversar sobre as coisas de que gostam de fazer.

O QUE EU SEI

Agora, fale de você.

-Como você costuma se divertir?

-Você costuma frequentar parques de diversão?

-Quem são seus parceiros na diversão? (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 139)

(professor)

Estimule a conversa sobre o que cada um gosta de fazer para se divertir. Verifique quem costuma frequentar parques de diversões e quais são os brinquedos preferidos. Pergunte aos alunos quem os acompanha nos momentos de lazer: familiares, amigos, vizinhos, animais de estimação, entre outros (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 334).

Apresentando um colega

1º Você e um colega vão conversar para se conhecerem melhor, fazendo estas perguntas:

- O que você mais gosta de fazer?

- Qual assunto desperta mais o seu interesse?

- Conte algum acontecimento que tenha sido muito importante para você.

2º Depois, cada um de vocês apresentará o colega para a classe, contando o que descobriu sobre ele (Coleção Buriti, Vol. 3, p. 21).

Na Coleção Ápis há também propostas que contemplam a heterogeneidade relativa aos interesses e preferências das crianças, como pode ser ilustrado abaixo, mas há menor

recorrência:

Este/esta sou eu:

Chegou a sua vez de dizer quem é você.

Pense em coisas sobre você para falar:

- do que gosta
- do que não gosta
- onde mora
- com quem mora

Na sua vez, apresente-se, dizendo: ESTE/ESTA SOU EU

Em seguida diga seu nome.

Fale alto e devagar para todos entenderem (Ápis, Vol. 2, p. 61).

Na Coleção Novo Girassol, poucas atividades remetem de algum modo às diferenças quanto às preferências individuais. No entanto, ao tratar de algum tema, finaliza perguntando às crianças do que elas gostam, como mostram os exemplos a seguir:

Quais são as festas comemoradas na sua comunidade?

Que tipo de música as pessoas dançam nessas festas?

Você gosta de forró? (Novo Girassol, Vol. 2, p. 31)

Você conhece alguém que cria abelhas?

Você sabe que nome recebe um criador de abelhas?

Você gosta de mel? Como consome esse alimento? (Novo Girassol, Vol. 2, p. 98)

Quais frutas são plantadas na região onde você mora?

Quais são suas frutas preferidas? (Novo Girassol, Vol. 2, p. 55)

Quais são suas histórias preferidas?

Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê?

O que você achou da atitude das formigas? (Novo Girassol, Vol. 3, p. 22-23)

Características físicas

As características físicas, assim como as trajetórias individuais e familiares, também têm interseções diretas com as heterogeneidades sociais étnico-raciais e de região. Em outro subprojeto desenvolvido nesta pesquisa, na discussão sobre heterogeneidades de grupos sociais foram considerados os trechos que remetiam mais claramente a essas questões. Neste capítulo, foram incluídas apenas as atividades que não focavam na diversidade étnica e nem de região. Mesmo com este recorte, houve frequência significativa de referências às características físicas dos estudantes. Inicialmente, destacamos que há, em todas as coleções, diversidade nas imagens nos livros, remetendo à ideia de que somos todos diferentes. Também foram encontrados muitos comentários e atividades acerca desse tipo de heterogeneidade, embora nem todos os livros tenham contemplado esse aspecto.

A Coleção Ápis não equilibrou a abordagem acerca da diversidade de características físicas entre as crianças. No Volume 2 não foram encontradas referências a esse tema. No entanto, no Volume 1 da Coleção Ápis, várias atividades remetem às características físicas dos estudantes, conforme exemplificado a seguir:

O que chamou sua atenção nessa capa? Por quê?

Prof. Espera-se que os alunos percebam os detalhes [...] o fato de a personagem feminina estar no meio das duas masculinas, estabelecendo equilíbrio entre elas (um magro e alto e outro mais baixo e gordo), entre outros (Ápis, Vol. 1, p. 38).

O caracol no início não estava satisfeito, mas ao final dos versos reconheceu algo que o deixou mais feliz. Vamos conhecer outra história em versos de um porco que também queria algo diferente. Será que ele vai conseguir? Ouça a história que sua professora vai ler. Veja como o título é diferente: Porcodrama (Ápis, Vol. 1, p. 38).

Nesse último exemplo, a atividade remete à leitura de um texto que está na parte Coletânea (final do livro). No texto, o porco queria pular e outros animais tentam ajudá-lo, mas ele não consegue. O foco recai sobre o peso dele (gordo). O exemplo a seguir também remete às características físicas:

Kátia um apelido: Kaká

Ela gosta de seu apelido, mas isso não acontece com todas as pessoas. Veja:

Ninguém é igual a ninguém.

(Texto: Ninguém é igual a ninguém, fragmento)

Converse com os colegas: qual o provável motivo de Danilo ter esses apelidos? (Ápis, Vol. 1, p. 251)

Em relação ao texto, o foco é na aparência de um menino que tem apelidos porque é alto e magro. Embora possamos reconhecer que na sociedade existe um conjunto de representações que são atribuídas às pessoas gordas ou magras, o que poderia remeter a uma identidade social, essas características são fluidas e muitas vezes temporárias, havendo, ainda, grande diversidade de configurações corporais, o que nos impulsionou a considerar essa categoria na macrocategoria Heterogeneidades individuais.

No Volume 3, diferentemente do que ocorreu no Volume 2 da coleção Ápis, o trabalho voltado para as diferenças físicas entre as crianças foi mais pontual. Há uma atividade que tem como propósito fazer com que as crianças não julguem as pessoas quanto às aparências físicas, valorizando mais “a essência” delas, a partir da leitura da fábula “O gato, o galo e o ratinho”. Não há, no entanto, nenhuma orientação que problematize o tema. Não há referência à questão das imposições sociais acerca do que é belo ou aceitável socialmente.

A Coleção Projeto Buriti também não é uniforme quanto ao tratamento desse tema entre os volumes. Embora em todos os livros sejam encontradas imagens que mostrem pessoas com diferenças físicas, nem todos explicitam tal tema nas atividades. No Volume 1 não foi encontrado texto verbal ou atividade com este foco. No Volume 2 há atividades que englobam diversas possibilidades de discussão, incluindo diferenças de grupos sociais e diferenças físicas individuais, conforme exemplificado a seguir:

5. Releia o desfecho da história “A raposa e a cegonha”:

-O que você achou desse desfecho? Fale aos colegas o que você pensa e ouça a opinião deles.

-Invente outro desfecho para a fábula (Buriti, Vol. 2, p. 67).

Aproveite a leitura da fábula e converse com os alunos sobre o respeito às diferenças. Todos os dias, convivemos com pessoas com características diferentes: físicas, culturais, sociais, religiosas, étnicas etc. Conhecer essas diferenças e promover ações que valorizem pode fazer parte do cotidiano escolar e ser foco do planejamento pedagógico. Permita que os alunos falem sobre o assunto e estimule-os a reconhecer o valor de suas características particulares. Observe a relação entre eles na sala de aula e procure esclarecer e evitar possíveis estereótipos, discriminações e preconceitos (Buriti, Vol. 2, p. 307).

O Volume 3 da Coleção Projeto Buriti também contempla a categoria diferenças individuais, com várias atividades. A seguir, algumas delas ilustram as formas de tratar desse tema:

Nesta unidade, você viu que há modos diferentes de falar sobre si mesmo. Você pode fazer um relato oral, escrever um autorretrato ou um diário.

Agora, você e seus colegas vão desenhar um autorretrato e montar o álbum *Quem somos nós* (Buriti, Vol. 3, p. 112).

(Trecho do Texto “Felpo Filva”, de Eva Furnari.1)

[...] “Felpo, querido, eu gosto de orelhas diferentes, acho que dão um charme interessante a um coelho. Principalmente você, que é poeta, devia se orgulhar de ser assim especial. Foi lindo e corajoso você confessar que tem alma de tartaruga, afinal, elas são cheias de sabedoria” [...].

1. Converse com os colegas.

a) Quem é Felpo?

b) Por que Charlô diz que Felpo é especial? Você concorda com ela?

c) Que características de Felpo fazem Charlô admirá-lo?

d) Você já escreveu uma carta? Para quem?

f) E já recebeu alguma? De quem? (Buriti, Vol. 3, p. 12)

Orientações ao professor

Atividade 1 – respostas

a) Felpo é um coelho poeta, com alma de tartaruga.

b) Felpo é considerado especial porque tem orelhas diferentes.

c) Charlô considera as orelhas diferentes de Felpo um charme e o acha corajoso por confessar que tem alma de tartaruga.

Educação em valores

Diversidade

A carta de Charlô para o poeta possibilita trabalhar o tema da diversidade. Em seu texto, ela revela características do amigo que o tornam especial: ele tem orelhas diferentes das orelhas dos outros animais de sua espécie e sua alma é de tartaruga! Pessoas que apresentam qualquer tipo de peculiaridade devem ser tratadas com a mesma consideração e respeito que os demais cidadãos. Segundo a lei, é discriminação toda distinção fundamentada em etnia, descendência, deficiência e outras com o intuito de excluir e/ou restringir o exercício da cidadania e da igualdade entre os seres humanos. Artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei [...]” (Buriti, Vol. 3, p. 289-290).

2º Você vai escrever um autorretrato que fará parte de um álbum de apresentação dos alunos da classe (Buriti, Vol. 3, p. 110).

Orientações ao professor

Ideias da classe

(etapa coletiva)

As ideias levantadas pela classe deverão ser de ordem geral. Os alunos deverão lembrar aspectos físicos, como cor dos olhos, do cabelo, estatura, algum sinal de nascença, tipo de nariz, de lábios etc. O modo de ser incluirá o comportamento, o temperamento, coisas de que gostam ou de que não gostam etc. (Buriti, Vol. 3, p. 333).

Na Coleção Novo Girassol também são encontradas várias imagens que retratam diversidade física entre as pessoas em todos os volumes. No entanto, esse tema não é abordado em dois volumes da coleção (2 e 3) e no Volume 1 foi encontrado apenas uma atividade que aborda as diferenças individuais quanto às impressões digitais.

Os dados revelaram que, com exceção de três livros (Vol. 1 da Ápis, 2 e 3 da Coleção Projeto Buriti), as diferenças físicas entre as crianças não foram objetos de reflexão. Tal resultado precisa ser encarado como um dado preocupante, pois esse é um tema de fato relevante. Muitas vezes as características físicas são fatores de geração de *bullying* entre os estudantes. Ao abordar a questão do *bullying* na escola, Lopes Neto (2005) alerta que

A escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão (LOPES NETO, 2005, p. S165).

Traços de personalidade

Dentre as categorias relativas às diferenças individuais, a categoria menos recorrente nas coleções analisadas foi “traços de personalidade”. Em relação a esse aspecto, é importante pontuar que os traços de personalidade caracterizam as singularidades das crianças, mas têm interfaces com os pertencimentos étnicos, regionais, de classe social, dentre outros. As experiências individuais, resultantes das condições sociais e dos modos como se dão as interações na sociedade, favorecem que determinados comportamentos e traços de personalidade marquem as individualidades, embora também ocorram determinantes hereditários nessas constituições individuais. Nas análises dos manuais dos professores em relação a esse tópico, não foi encontrado nenhum comentário sobre essa interface com as heterogeneidades sociais. Então, categorizamos nesse tipo as orientações e atividades que faziam alguma referência às diferenças individuais das crianças quanto a

aspectos como serem tímidas ou serem agitadas ou mais confiantes, dentre outros.

Os dados relativos a essa categoria evidenciaram que o tema não foi tratado na Coleção Novo Girassol, mas foi abordado nas outras duas coleções. Na coleção Ápis essa diversidade foi contemplada, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 4 - Carta

Orientações complementares: 3. Transversalidade

Motivar os alunos para o tema da conversa, a “vontade de mudar”, usando para isso a insatisfação da personagem com sua condição de bruxa; essa situação propicia que cada um que reflita sobre a sua própria (in)satisfação com algum aspecto de sua vida. Questioná-los sobre:

a) O que gostariam de mudar em si mesmos?

- jeito de ser (preocupado, medroso, valente, relaxado, perfeccionista etc.)

- modo de se relacionar com o outro (desatento, explosivo, retraído, espontâneo etc.)

b) a possibilidade de mudança.

Ajudá-los a concluir que o autoconhecimento é uma questão de saúde: para se relacionar melhor consigo mesmo e com os outros, é preciso que se conheça as próprias qualidades e defeitos (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 376).

V. Estrutura específica do volume do 3º ano

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 6 – Poema

Orientações complementares:

Transversalidade

O tema do texto poético – os sentimentos gerados em situações diferentes da vida – favorece e conversa sobre o tema do autoconhecimento: os próprios sentimentos e o respeito diante dos sentimentos alheios; a convivência pacífica; o exercício da tolerância; o respeito às peculiaridades de cada um (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 378).

Os trechos acima mostram que as questões de personalidade nessa coleção foram tratadas por meio de situações em que as crianças se avaliam e podem desenvolver atitudes de mudanças comportamentais que possam favorecer uma melhor convivência em grupos.

Na coleção Projeto Buriti o foco é diferente. Essa heterogeneidade é tratada com foco na mediação dos professores, de modo a favorecer uma melhor participação em sala de aula, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Seu professor vai dar uma aula sobre algumas festas populares do Brasil.

Antes de iniciar a aula, fale para os colegas o que você sabe sobre esse assunto. Lembre-se também do que já foi lido nesta unidade. Acompanhe com atenção o que o professor vai explicar sobre as festas.

Após a aula, você e os colegas vão falar sobre a informação que acharam mais interessante de cada uma das festas. (Buriti, Vol. 1, p. 110)

(Professor)

Observe se os alunos se mantêm atentos àquilo que você expõe. Procure valorizar a participação deles e estimulá-los, sobretudo aqueles que se dispersam com facilidade, propondo-lhes perguntas ou chamando atenção para o que é dito em cada momento.

Além disso, avalie a qualidade da participação deles por meio das perguntas que colocam durante sua exposição e da capacidade de recuperar as informações após a exposição. Procure garantir que todos se coloquem (se quiserem), valorizando especialmente a participação daqueles que, em geral, se mantêm silencioso ou dispersos. Nesse caso, é interessante, já no início da atividade, propor que ocupem lugares mais próximos de você (Buriti, Vol. 1, p. 339).

Você e seus colegas pesquisaram e apresentaram informações sobre alguns animais estudados nesta unidade.

Agora, ainda reunido com seu grupo, você vai escolher uma das informações apresentadas para escrever um “Você sabia”. É assim:

Você sabia...

Qual o tamanho de um filhote de panda-gigante? Ele é menor que a mão de uma criança.

Escreva aqui, da melhor forma que conseguir, a informação escolhida por seu grupo.

Escolham um colega do grupo para passar a limpo essa curiosidade em uma folha à parte.

Depois, todos os grupos colocam as folhas no mural da sala (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 90).

(Professor)

Avaliação da atividade:

Observe se os alunos se mantêm atentos àquilo que você expõe. Procure valorizar a participação deles e estimulá-los, sobretudo aqueles que se dispersam com facilidade, propondo-lhes perguntas ou chamando atenção para o que é dito em cada momento.

Além disso, avalie a qualidade da participação deles por meio das perguntas que colocam durante sua exposição e da capacidade de recuperar as

informações após a exposição. Procure garantir que todos se coloquem (se quiserem), valorizando especialmente a participação daqueles que, em geral, se mantêm silenciosos ou dispersos. Nesse caso, é interessante, já no início da atividade, propor que ocupem lugares mais próximos de você (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 339).

No exemplo acima, o professor é orientado a dar especial atenção às crianças que se dispersam mais facilmente e às que são mais silenciosas. Na proposta a seguir também é recomendado que o professor faça mediações diferenciadas, sobretudo para as crianças que são mais passivas nas atividades em grupo.

Vocês também podem fazer uma exposição das curiosidades no mural da biblioteca da escola (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 90).

(Professor)

Observe se os alunos usam aquilo que sabem ou se assumem um comportamento passivo no trabalho em grupo, preferindo copiar a produção dos colegas. Nesse caso, estimule-os a dizer o que pensam (para valorizarem suas ideias) antes de os colegas darem suas contribuições (Coleção Buriti, Vol. 2, p. 329).

O próximo exemplo, também da Coleção Projeto Buriti, mais uma vez recomenda atenção especial às crianças mais inseguras, que falam menos:

Apresentando um colega

1º Você e um colega vão conversar para se conhecerem melhor, fazendo estas perguntas:

- O que você mais gosta de fazer?
- Qual assunto desperta mais o seu interesse?
- Conte algum acontecimento que tenha sido muito importante para você.

2º Depois, cada um de vocês apresentará o colega para a classe, contando o que descobriu sobre ele (Coleção Buriti, Vol. 3, pág. 21)

(Professor) [...]

5. É importante ajudar os alunos mais inseguros durante a apresentação, propondo perguntas e incentivando-os a se manifestarem.

Autoavaliação

1. Proponha oralmente as perguntas e aguarde que os alunos se manifestem. Se alguns responderem de maneira simples às questões, ajude-os a aprofundar as respostas, pedindo exemplos e justificativas.

2. Depois desse levantamento inicial, proponha que cada aluno responda às perguntas no caderno, refletindo sobre sua apresentação. Caso alguém não consiga responder às perguntas, ajude-o, recuperando as ideias levantadas no início.

Zabala (2014) trata da personalidade das crianças como um aspecto que se apresenta nas relações como algo autêntico, sendo atribuição da escola potencializar através de seus planejamentos “a capacidade de iniciativa do aluno e o respeito à personalidade dos meninos e meninas”, construindo uma abordagem adequada e alinhada aos níveis de desenvolvimento individual.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo anunciando três questões: (1) Como os livros didáticos abordam as diferenças individuais? (2) Podemos considerar que as propostas presentes nos livros didáticos acolhem e abordam as diferenças individuais? (3) Qual é a função da abordagem das diferenças individuais nos livros didáticos?

As análises dos dados evidenciaram que, sim, as coleções investigadas abordam as diferenças individuais, acolhendo-as. No entanto, nem todos os tipos de heterogeneidades individuais são contemplados em todos os livros. Como foi dito anteriormente, as experiências individuais e ritmos de aprendizagem foram referenciadas nos livros analisados por todos os volumes de todas as coleções. Os interesses individuais também aparecem em todas as coleções, tendo estado ausentes em apenas um volume da coleção Ápis. Os tipos de heterogeneidades individuais menos contempladas foram as características físicas (5 livros) e traços de personalidade (4 livros).

Apesar de haver orientações e atividades acerca das diferenças individuais, como foi explicitado, em muitos livros ocorriam de modo bastante pontual e não há uma abordagem que integre suficientemente as características da criança com suas experiências, tal como proposto por Hunt e Sullivan (1974).

Não há, nas orientações e atividades propostas, reflexões que favoreçam a compreensão pelo professor de que as diferenças individuais são carregadas de vivências culturais e que, portanto, contemplam a conjunção de várias identidades sociais e as singularidades de trajetórias de vida de cada um, tais como as compreendemos na esteira do pensamento de Vygotsky (1979).

Nesse sentido, as coleções não cumprem suficientemente o que é proposto, por exemplo, por Coll e Miras (2007), ao indicarem que o sucesso escolar, além de se constituir pela progressão de aprendizagens da esfera científica, também implica no crescimento quanto ao desenvolvimento da autonomia e inserção social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PESSOA, Cristiane. Propostas interdisciplinares em matemática e geografia: integrando as áreas e os saberes a partir de atividades. *In*: LEAL, Telma. **Interdisciplinaridade e diversidade**. Recife, Editora da UFPE, prelo.

COLL, César; MIRAS, Maria. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 223-240.

CRONBACH, Lee J. The two disciplines of scientific psychology. **American psychologist**, v. 12, n. 11, p. 671, 1957.

HUNT, David E.; SULLIVAN, Edmund V. **Between Psychology and Education**. Hillsdale, Illinois: Dryden Press, 1974.

LEAL, Telma Ferraz; BONAMIGO, Laís. Heterogeneidade em livros didáticos de língua portuguesa: diferenças individuais e diversidade social em discussão. *In*: LEAL, Telma; PESSOA, Ana Cláudia. **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem**. Recife: Atena, 2022.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina F.; SILVA, Elaine N. Heterogeneidade: do que estamos falando? *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina F.; SILVA, Elaine N. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 1 ed. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018, v.1, p. 8-34.

LOPES Neto, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **J Pediatría** (Rio J). 2005;81(5 Supl):S164- S172.

MIRAS, Mariana; COLL, César. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. *In*: Coll, Marchesi, Palacios. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In*: **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-61.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Artmed Editora, 2011.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues; CASTRO, Joaquim; NASCIMENTO, Amanda. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. *In*: LEAL, Telma; PESSOA, Ana Cláudia. **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem**. Recife: Atena, 2022.

SILVA & LOPES. A “Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”no Ensino Rural: interações essenciais ao respeito às singularidades. **Revista Ensino em Perspectiva**, v. 1 n. 1 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5ª tiragem. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Crítica, 1979.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. tradução. Porto Alegre: Penso, 2014.

**PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA
DOCENTE**

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 | 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 Varela. **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. 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.

A ROTINA PEDAGÓGICA E A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 27/02/2023

didáticas para inclusão.

Telma Ferraz leal

Amanda Carla do Nascimento Cavalcanti

1 | EQUIDADE, INCLUSÃO E HETEROGENEIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Temos falado muito sobre currículo inclusivo, sobre diversidade social e sobre os desafios enfrentados para dar conta das demandas, tendo como ponto de partida o compromisso com a equidade da educação. Estudos têm evidenciado o esforço de docentes para promover um ensino que considere as diferenças individuais, sociais, de níveis de aprendizagem dos estudantes.

Em outros textos dessa coleção, categorizamos algumas estratégias comumente encontradas, tais como: agrupamento de estudantes, diversificação de atividades, mediação diferenciada, dentre outras. Neste capítulo, intentamos focar na organização da rotina diária de duas professoras que, segundo os dados analisados, pertenciam à escola em que encontramos a maior variedade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Para realizarmos as reflexões, iniciaremos com a discussão sobre o que temos entendido sobre equidade na educação e sobre estratégias

Ao escolhermos pesquisar o tema heterogeneidade, explicitamos nossa premissa de que a escola precisa estar articulada com um projeto de sociedade plural e democrática. Desse modo, defendemos um currículo inclusivo, que se concretiza a partir do princípio de que é preciso ter respeito por todas as pessoas, considerando suas singularidades e pertencimento a grupos sociais e valorizando-as. É preciso combater preconceitos de quaisquer tipos e desenvolver estratégias para lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade.

Esse tema, portanto, remete à discussão sobre equidade, a qual demanda a mobilização do pressuposto da igualdade, que remete à ideia de que todos são iguais e precisam ter condições semelhantes de vida. No entanto, em uma sociedade desigual como a nossa, é preciso levar em conta que, para que tenhamos alguma justiça social, precisamos atender de formas diferentes os que, por variados motivos, não estão em igualdade de condições. É a esse princípio que remete a noção de equidade.

Em suma, consideramos que há

necessidades que nos tornam iguais, como: cuidado, acolhimento, vivência de situações que geram prazer, valorização e respeito, acesso a todos os direitos sociais. No entanto, somos diferentes em muitos aspectos, demandando um tratamento equitativo para garantia de direitos de aprendizagem.

As desigualdades sociais provocam desigualdades nas condições de acesso e permanência na escola, assim como condições desiguais de aprendizagem dos conteúdos curriculares. A educação não é remédio para eliminar tais desigualdades, mas possibilita a formação crítica dos estudantes para os embates necessários em diferentes campos de atuação humana. Portanto, é preciso criar estratégias afirmativas, para promover a equidade com qualidade.

Essas reflexões integram um campo maior de princípios sobre os fundamentos da justiça social, que implica no reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas e na importância da diversidade, assim como na efetivação de políticas sociais de enfrentamento das desigualdades sociais. Esses são, na nossa perspectiva, temas de discussão imprescindíveis para a construção de sociedades mais justas (CUENCA, 2010) e escolas mais inclusivas.

O estudo empreendido por Baqueiro (2015) é um exemplo de investigação com tal foco. Ela objetivou analisar a Política de Assistência Estudantil em vigência no IFBA, desde 2011, com enfoque no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), para verificar em que medida contribui para a promoção da equidade e eficácia no ensino. Foi analisado o desempenho acadêmico dos alunos do IFBA/Campus de Barreiras que ingressaram pelo sistema de cotas e foram contemplados pelo PAAE, fazendo um contraponto com os alunos cotistas e não cotistas que não participaram do Programa. Baqueiro (2015) afirma que

As questões evidenciadas pela pesquisa são alvo de indagação, preocupação e levam a refletir sobre a prestação do ensino ofertado. A escola é eficaz? Ela promove a equidade? As análises nos revelam um alto número de retenção no ensino integrado, e um rendimento escolar mediano e evasão no ensino superior. Esse cenário não condiz com o horizonte de uma instituição inclusiva e permite refletir sobre a qualidade da educação ofertada (BAQUEIRO, 2015, p. 131).

Os resultados mostraram que o universo de estudantes é composto, em sua maioria, pelo sexo feminino, pela etnia afrodescendente, de origem escolar pública e de baixa renda. Também evidenciaram que, embora tenham sido identificados efeitos do Programa sobre a permanência dos estudantes, os testes realizados sobre a influência do PAAE no rendimento escolar dos estudantes expressam que somente na primeira série/semestre houve alteração substancial no coeficiente de rendimento. Do mesmo modo, a análise feita sobre a contribuição do PAAE para os estudantes cotistas só surtiu efeito expressivo na

primeira série/semestre. Além de apontar a descontinuidade da bolsa como um dos fatores que minimizam os efeitos da política, a pesquisadora ainda reflete que

Dessa constatação emerge a necessidade de incorporar aspectos e dinâmicas comuns às escolas eficazes, que possam agregar valor à aprendizagem dos estudantes e contribuir para melhorar as oportunidades educacionais. Nessa direção, no âmbito interno, recomendamos a revisão do projeto pedagógico, de modo a contemplar o atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades cognitivas; a adoção de ações de monitoramento sistemático da frequência escolar; encontrar formas de enfatizar as boas expectativas sobre o desempenho; incentivar o uso dos laboratórios; estimular a participação ativa dos pais; criar o conselho escolar e desenvolver estratégias que favoreçam o trabalho integrado dos profissionais e setores escolares (BAQUEIRO, 2015, p. 133).

Desse modo, a autora explicita que diferentes tipos de ações precisam ser conjugados para garantir um ensino com equidade. Tal reflexão é importante porque, nos últimos anos, o acesso à educação tem sido ampliado, com mais instituições de ensino, ampliação do número de vagas, inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, dentre outras ações. No entanto, muitas desigualdades permanecem. Em suma, o desafio se firma para além da ampliação do acesso, colocando em foco a qualidade na educação.

O tema da equidade também permeou o estudo de Franco (2016) sobre prática pedagógica, que sistematizou três princípios que caracterizam uma abordagem crítica do ensino:

- a. *As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados* (FRANCO, 2016, p. 605).
- b. *As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante* (FRANCO, 2016, p. 606).
- c. *As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições* (FRANCO, 2016, p. 607).

Compreendemos que esses princípios são fundamentais para entendermos como a perspectiva da equidade se concretiza no cotidiano escolar. As intencionalidades definem as escolhas didáticas e pedagógicas; se elas não forem inclusivas, as formas e meios escolhidos não garantirão estratégias equitativas. A busca pela equidade implica em tentativas, erros e acertos, pois não há certezas acerca de como garantir a aprendizagem a todos, pois os processos de ensino e aprendizagem são complexos e a sociedade é

desigual, criando obstáculos aos grupos sociais excluídos; assim, é preciso, em muitos momentos, desistir de estratégias construídas, recriá-las, ajustá-las e resistir quanto aos propósitos e princípios.

As decisões precisam ser tomadas a partir da avaliação das condições sociais, percursos históricos, da consciência da contradição entre promover aprendizagens a todos em uma sociedade que não garante justiça social, não garante os direitos sociais igualmente. Ainda assim, considerando todas as contradições, obstáculos e dificuldades, o princípio da equidade é o que dá sentido ao processo pedagógico aos que defendem currículo inclusivo e lutam por transformação social.

Em suma, consideramos que,

Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo (FRANCO, 2016, p. 546).

4 | PRÁTICA DOCENTE: ROTINA E RESPEITO À HETEROGENEIDADE

Como vimos discutindo, o respeito, a valorização e a atenção às heterogeneidades dos estudantes demandam a vivência de situações fundadas no princípio da equidade, o que exige o desenvolvimento de atitudes e valores, assim como a criação de estratégias que garantam a aprendizagem a todos. Desse modo, torna-se necessário garantir o planejamento de rotinas comprometidas com esses princípios. É sobre esse tema que este capítulo se debruça.

A discussão sobre rotinas remete diretamente aos debates sobre perfis pedagógicos. Oliveira (2019, p. 356) discutiu os estilos pedagógicos de professores no Brasil e na França. Em relação ao Brasil, a autora concluiu que

[...] as professoras apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamentos na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade. E, por fim, verificamos que existem práticas recorrentes nos momentos inicial, medial e final, envolvendo dispositivos didáticos e pedagógicos e gestos profissionais (OLIVEIRA, 2019, p. 357).

Na apresentação dos dados relativos a uma professora participante da pesquisa, Oliveira (2019) destaca que

[...] as práticas evidenciadas apontam indicadores de esquemas profissionais relacionados aos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados e, assim, seriam aqueles mais específicos de cada docente e, esses, de tão refinados pelas constantes reflexões da própria prática docente são evidenciados em estilos profissionais conforme apresentamos anteriormente (OLIVEIRA, 2019, p. 299).

Essa discussão reveste-se de especial importância, pois os dispositivos recorrentes em uma determinada prática caracterizam o perfil profissional do docente, que pode ser mais comprometido ou descomprometido com a equidade do ensino. Ou seja, um determinado professor pode ter um perfil em que desenvolva um estilo de ensino que contempla de modo rotineiro estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, enquanto outro professor pode desenvolver um estilo de ensino mais homogeneizador, que favorece apenas grupos de estudantes. Nas conclusões da pesquisa citada, é indicado que

[...] o contexto Brasil envolve professoras que se utilizam de vários dispositivos e vários agrupamentos com o propósito de gerenciar a heterogeneidade vista em duas dimensões, são elas: (i) aquela realizada na naturalidade da ação do ato de ensinar, ou seja, a heterogeneidade característica-educativa que é própria do ato de ensinar e que se manifesta, por exemplo, nas diferenças entre as crianças que aprendem mais rápido do que outras. Esse tipo de heterogeneidade é natural para o trabalho educativo do professor no ambiente da classe; (ii) e a heterogeneidade da circunstância local e social, ou seja, a heterogeneidade clássica-social contextual que se torna mais rígida para a Gestão do Ensino, por parte das professoras, por abarcar um universo extra escolar muito característico do contexto brasileiro. Por fim, os resultados indicam que as professoras do Brasil apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamento na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade em suas diversas faces (OLIVEIRA, 2019, p. 357).

Na pesquisa realizada por Oliveira (2019), as professoras brasileiras investigadas demonstraram perfis profissionais que tinham em foco a preocupação com a heterogeneidade das crianças. Foram descritas várias situações didáticas em que são desenvolvidas estratégias fundadas nesse princípio. No entanto, não era objetivo dessa pesquisa aprofundar e sistematizar essas diferentes estratégias. Na pesquisa que neste capítulo descrevemos, buscamos analisar as rotinas de professoras, tendo este foco de reflexão.

Outro estudo com o qual dialogamos foi empreendido por Costa (2021). Ela objetivou analisar os sentidos atribuídos por cinco professoras do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza - CE às práticas docentes de alfabetização em turmas que possuíam alunos com deficiência intelectual. Os dados evidenciaram que três professoras atribuíam sentidos relacionados à prática docente homogeneizadora, ancorada

numa abordagem transmissiva e uniformizada de ensino, e duas, à prática docente de atenção às diferenças. Por meio de entrevistas e observações, a autora problematiza que

A compreensão sobre a prática docente de alfabetização perpassa pela apreensão do que os professores entendem por ela. Nesse cenário, os sentidos atribuídos a essas práticas são relacionados a padrões sociais e culturais que vigoram na escola e que são determinados, muitas vezes, considerando o que é previsto socialmente para a maioria, o patamar da homogeneidade, negando o olhar para as diferenças que são intrínsecas ao processo de aprendizado da leitura e da escrita de todo e qualquer aluno, independente de apresentar ou não deficiência intelectual (COSTA, 2021, p. 132).

Essa pesquisa, ao traçar o perfil das professoras, indicia que há determinados princípios que estão subjacentes ao que os professores planejam e vivenciam em sala de aula. Se partem de um currículo inclusivo, as diferentes situações didáticas constituem um modo de operar o ensino, que agrega propostas em uma perspectiva da equidade, diferenciando procedimentos para atender à diversidade de estudantes.

Franco (1996), ao investigar durante 11 anos uma escola pública, por meio de observações de aula, estabelece parâmetros para se pensar sobre prática pedagógica, defendendo que as intencionalidades constituem os sentidos que os docentes dão às suas ações para a formação do aluno. Anos depois, faz referência esse estudo, defendendo que

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (FRANCO, 2016, p. 541).

Franco (2016) denominou essa atitude docente de “vigilância crítica”, que implica o exercício de uma prática exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento e responsabilidade social. É nesse sentido que, corroborando com Franco (2016), Fontinele (2020, p. 109) ressalta que a prática pedagógica “contempla dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente”. A partir de tal pressuposto, Fontinele afirma que

Quem alfabetiza apresenta um universo simbólico, imaginário, que colabora com a ascensão de vida daqueles que estão sendo alfabetizados. Nessa ação, a prática do professor alfabetizador deixa marcas na vida das crianças que ascendem ao mundo das letras, dando a elas “asas para voar” rumo à compreensão de seu mundo circundante (FONTINELE, 2020, p. 117).

As marcas deixadas na vida dos estudantes podem ser de diferentes tipos,

colaborando para a formação crítica e engajada dos alunos ou criando obstáculos para o desenvolvimento de atitudes de enfrentamento às desigualdades sociais. Defendemos que é na rotina do dia a dia que essas marcas vão sendo formadas na vida de cada um.

Acriação de rotinas, na perspectiva do estudo que neste capítulo relatamos, configura-se tanto na organização das atividades no tempo pedagógico, quanto na distribuição das diferentes modalidades organizativas do ensino, quanto no uso de materiais didáticos. Em relação a esse último elemento, podemos problematizar esse aspecto dialogando com Soares (2019), que investigou usos do livro didático na prática docente alfabetizadora, mostrando que o livro didático é um produto social afetado pela ação dos sujeitos em seus cotidianos. Nessa pesquisa, são evidenciados diferentes modos como professores e alunos se apropriam desse material didático. Assim, o autor discute que faz parte da rotina da sala de aula não apenas os tipos de materiais recorrentemente utilizados, mas os modos como eles são inseridos no cotidiano.

Em relação à distribuição do tempo, tradicionalmente, há divisão da carga horária por componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...) e, no interior de cada disciplina, por conteúdo de ensino. Em uma abordagem de ensino em uma perspectiva interdisciplinar, o tempo tende a ser organizado de outro modo, tendo como norte as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, abordando de modo integrado, no cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares. Essas opções também configuram-se nas rotinas pedagógicas.

Em estudo sobre o tempo pedagógico no cotidiano de salas de alfabetização, Leal, Pimentel, Silva e Barros (prelo) observaram aulas de nove professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (10 aulas de cada), problematizando que duas professoras dedicaram menos de 1 hora, em média, a atividades que envolviam leitura e escrita, o que implica em insuficiência para o ensino de habilidades complexas. A leitura e escrita, portanto, não eram eixos de ensino recorrentes no cotidiano escolar, de modo que os estudantes que não tinham habilidades suficientes para ler e escrever com autonomia não tinham suas necessidades de aprendizagem atendidas. Não havia, desse modo, equidade no ensino das professoras.

Leal, Pimentel, Silva e Barros (prelo) também identificaram que o eixo de leitura foi contemplado pelas nove professoras por meio de textos autênticos e integrais em atividades permanentes de leitura em voz alta. No entanto, o ensino de produção de textos foi pouco presente nas práticas, sobretudo na prática de duas professoras, que não realizaram nenhuma atividade envolvendo produção de textos. A ênfase em determinado eixo de ensino concretiza-se, portanto, na rotina de sala de aula.

Esses dados mostram que é preciso debater sobre como construir práticas equitativas que garantam aprendizagens relevantes para a vida de todos estudantes, considerando os eixos de ensino da língua e a heterogeneidade das turmas.

Em relação às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, temos identificado em textos de educadores, como Lerner (2002), relatos de experiência, observações de aulas, cinco tipos recorrentes: situações independentes, atividades habituais (atividades permanentes); sequências didáticas; atividades sequenciais; projetos.

As situações independentes, como o nome informa, não se articulam com atividades anteriores ou posteriores. Ocorrem, algumas vezes, sem planejamento prévio em decorrência de eventos inesperados em sala de aula, mas podem ocorrer com planejamento prévio, para dar conta de algum objetivo de aprendizagem.

As atividades permanentes (ou habituais), segundo Leal (2006), são intervenções pedagógicas organizadas de forma que há uma repetição de procedimentos num intervalo de tempo (atividades diárias, atividades que acontecem duas ou três vezes por semana, atividades semanais). Podem ser determinadas para um período letivo mais curto, como um mês, um bimestre, ou mais longo, como um semestre, um ano letivo. São muito adequadas aos objetivos atitudinais e procedimentais. Dentre outras, são comuns atividades como: Hora da novidade, Hora da história, Hora da música, Hora de jogar...

A sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Como discutido por Leal, Brandão e Albuquerque (2012), são compostas por “atividades integradas (uma atividade depende e é relacionada a outra que já foi ou será realizada), organizadas sequencialmente, e que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos / habilidades de um determinado campo do saber” (LEAL; BRANDAO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 1-2).

As atividades sequenciais têm semelhanças com as sequência didáticas. Algumas vezes são tratadas como a mesma modalidade. Quando diferenciamos, consideramos como critérios centrais o nível de aprofundamento/complexidade das aprendizagens envolvidas e o tempo de desenvolvimento. As atividades sequenciais tendem a ocorrer em um ou dois dias, abordando conhecimentos mais simples ou conhecimentos complexos que já tenham sido introduzidos e desenvolvidos anteriormente. Podem, ainda, ocorrer com conhecimentos que ainda estão em fase de consolidação, de modo conjunto a outras modalidades organizativas de trabalho pedagógico ou mesmo por meio de atividades sequenciais recorrentes.

Os projetos, como é discutido por Hernandez (1998), destinam-se à formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (HERNÁNDEZ, 1998). É uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver um novo conhecimento, diante de uma situação-problema, cuja resolução será conduzida a partir da pesquisa; gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas, permitindo que os alunos decidam, opinem, participem da construção do conhecimento, com autonomia no papel de sujeitos de sua própria aprendizagem. Segundo Nery (2007),

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto (NERY, 2007, p. 119).

Como anunciado anteriormente, buscamos, neste capítulo, analisar rotinas de duas professoras. Para tal, buscamos refletir sobre as estratégias relativas à organização das atividades no tempo pedagógico, a distribuição das diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, o uso de materiais didáticos e suas interfaces com a heterogeneidade das turmas.

5 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar a organização da rotina diária de duas professoras que diversificavam as estratégias para lidar com a heterogeneidade, realizamos, inicialmente, um mapeamento das estratégias a partir da observação de aulas de nove professoras alfabetizadoras, de cinco escolas públicas de três municípios pernambucanos - Jaboatão dos Guararapes, Amaraji e Lagoa dos Gatos, conforme descrição no Quadro 1.

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

Quadro 1: Perfil das professoras

Foram realizadas dez observações de aulas de cada docente. Desse modo, comparamos 10 relatórios de cada professora, com exceção de três: P4, P7 e P9. P9 foi observada em apenas seis aulas, por dificuldades de acesso ao local, pois era uma escola do campo. Ainda assim, mantivemos os dados da docente no corpus, pois foi uma das que mais diversificaram as estratégias para lidar com a heterogeneidade, o que indicia que a rotina dela contempla um ensino sensível à heterogeneidade. P7 foi observada em 10 aulas, mas o material de duas aulas foi perdido, de modo que fizemos as análises de 8 aulas. Foi a docente que utilizou em aula a menor quantidade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Embora a quantidade de relatórios da docente tenha sido menor que as demais (80%), optamos por manter esses dados, pois os relatórios que

tínhamos evidenciavam elementos da rotina que de fato indiciava pouco uso de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Por outro lado, P4 foi observada em 10 aulas, mas também houve perda de relatórios, de modo que foram analisados seis deles. Ainda assim, foi a docente que realizou a maior quantidade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Desse modo, os dados da docente foram mantidos.

Cada aula era filmada e descrita em um caderno de campo, constituindo relatórios que foram explorados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir dos quais foram construídas as categorias que indicam os tipos de estratégias adotadas pelas professoras para lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

Na segunda fase da pesquisa, foram selecionadas duas professoras. Utilizamos o critério de analisar as aulas das professoras que diversificaram mais os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade, como será descrito adiante. Os dados das docentes estão em destaque no Quadro 1, já exposto.

6 | RESULTADOS

Entender os impactos do estilo e das atitudes de professores para lidar com a heterogeneidade em sala de aula é um requisito para aprofundarmos esse debate e, assim, colaborar com ações de formação que favoreçam um ensino mais equitativo. Por esse motivo, partimos de alguns tipos de orientações que aparecem em estudos que tratam do tema, como o que foi realizado por Mainardes (2007). Esse pesquisador apontou algumas possibilidades para lidar com a heterogeneidade, que devem permear a rotina em sala de aula:

- Diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e suas necessidades de aprendizagem;
- Planejar atividades diferenciadas de acordo com os grupos identificados na fase do diagnóstico;
- Avaliar permanentemente os resultados e impacto das atividades propostas na aprendizagem dos alunos;
- Articular e intercalar atividades coletivas (envolvendo todos os alunos) e atividades diferenciadas (grupos de alunos), evitando o esfacelamento de vários grupos.
- Conhecer e explorar todo o material didático pedagógico disponível na escola;
- Preparar novos materiais e recursos didáticos que se façam necessários;
- Buscar formas de intervenção que sejam mais adequadas para alunos que ne-

cessitem de maior apoio atenção e mediação pedagógica mais intensa (MAINARDES, 2007, p. 11).

Em estudo anterior, já relatado nesta coleção, categorizamos as estratégias utilizadas por docentes para lidar com a heterogeneidade das crianças em sala de aula que dialogam com as proposições de Mainardes (2007), acrescentando-se uma categoria, para contemplar as heterogeneidades sociais, que não tinham constado dos objetivos da referida pesquisa. Quatro macrocategorias foram criadas, sintetizando os tipos encontrados:

Ações relativas à diversidade social;

Agrupamento dos estudantes;

Mediação e atitudes dos professores durante as atividades

Diversificação das atividades.

Partimos dos dados relativos ao perfil de cada professora quanto à diversificação das estratégias para escolher as docentes a serem foco de atenção neste subprojeto. Na Tabela 1, computamos a quantidade de situações observadas em que cada tipo de estratégia elencada foi utilizada.

| Estratégias | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ações relativas às diferenças sociais e culturais | | | | | | | | | |
| Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais | X | X | X | -- | X | -- | -- | -- | X |
| Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | X |
| Estratégias de agrupamentos dos estudantes | | | | | | | | | |
| Atividade individual | X | -- | -- | X | X | X | -- | X | X |
| Atividades em grande grupo | X | -- | -- | X | X | X | -- | X | -- |
| Atividades em duplas, trios ou grupos | X | X | X | X | X | X | -- | X | X |
| Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte | -- | -- | X | -- | -- | -- | X | -- | -- |
| Mediação dos professores e atitudes | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Fazer atendimento individualizado | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Fazer atendimento específico aos grupos ou trios | X | -- | -- | X | X | X | -- | -- | X |
| Estimular a interação colaborativa entre as crianças | X | -- | X | X | -- | X | X | -- | -- |
| Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes | -- | X | -- | X | X | -- | -- | -- | -- |
| Diversificação das atividades | | | | | | | | | |
| Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação | -- | X | X | X | -- | -- | X | -- | X |
| Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens | X | -- | X | X | -- | -- | -- | X | -- |
| Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização | -- | X | X | X | -- | X | -- | X | -- |
| Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas | X | X | X | -- | -- | X | -- | -- | -- |
| Fazer atividades em grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas | -- | -- | -- | X | -- | X | -- | X | -- |
| Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades | -- | -- | X | -- | -- | X | -- | X | X |
| Quantidade de estratégias contempladas | 9 | 7 | 10 | 11 | 7 | 10 | 4 | 8 | 8 |

Tabela 1: Frequência de estratégias para lidar com a heterogeneidade por professora

Por meio da Tabela 1 foi possível identificar que a professora 4 (P4) utilizou mais tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, totalizando 11, embora, como foi anunciado anteriormente, tenhamos analisado apenas seis relatórios de aula. A professora 7 (P7), por outro lado, foi a docente que menos diversificou as estratégias em sala de aula, totalizando apenas 4. Nesse caso, foram analisados 9 relatórios de aula. As professoras 3 e 6 utilizaram 10 tipos de estratégias durante as aulas observadas, o que implicou em termos que fazer a escolha por uma delas, para as análises detalhadas que exporemos a seguir. Escolhemos analisar a prática da professora 6, pois ela atuava na mesma escola que P4, o que poderia favorecer reflexões que indiciassem práticas coletivas.

Enfim, foram escolhidas as professoras 4 e 6 para uma análise mais detalhada das rotinas em sala de aula. Nessas escolhas não foi considerada a frequência de vezes em que as estratégias foram utilizadas, mas apenas a quantidade de tipos de estratégias,

pois o objetivo foi problematizar acerca das diferentes possibilidades de lidar com as heterogeneidades em sala de aula. A seguir, a prática de cada docente será descrita e analisada separadamente.

6.1 A rotina de P4

A professora 4 lecionava no primeiro ano do Ensino Fundamental e a 6, no ano 3, em um município de médio porte da Região Metropolitana do Recife: Jaboatão dos Guararapes. Na época em que suas aulas foram observadas, ela tinha 31 anos, com 7 anos de experiência como professora. Era graduada em Pedagogia, com Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, ela diversificava as atividades vivenciadas com sua turma do primeiro ano.

| Atividades | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Total de aulas |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Alongamentos, atividade física | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Cantoria | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Atividade com chamada; contagem alunos | X | X | X | X | X | -- | 5 |
| Atividade com calendário | X | -- | X | X | X | -- | 4 |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Leitura do alfabeto | X | -- | X | X | X | -- | 4 |
| Atividade sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade | X | X | -- | X | X | -- | 4 |
| Escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro | X | -- | X | -- | -- | X | 3 |
| Jogo ou brincadeira (SEA) | -- | -- | X | -- | -- | -- | 1 |
| Atividade sobre SEA no livro didático | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Leitura em voz alta pela professora | -- | X | X | X | X | -- | 4 |
| Leitura em voz alta pelos alunos | -- | -- | X | -- | -- | -- | 1 |
| Discussão oral de texto | -- | -- | X | X | X | -- | 3 |
| Responder por escrito perguntas sobre o texto lido | -- | X | X | X | -- | -- | 3 |

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|---|
| Leitura do texto produzido | -- | -- | X | -- | -- | -- | 1 |
| Leitura silenciosa | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| | | | | | | | |
| Discussão sobre características de gênero textual (bilhete) | -- | -- | X | X | X | -- | 3 |
| Produção coletiva de textos | -- | -- | X | X | -- | -- | 2 |
| Produção individual de textos | -- | -- | -- | -- | X | -- | 1 |
| Revisão de textos no quadro | | -- | X | -- | -- | -- | 1 |
| Cópia de texto produzido coletivamente | -- | -- | X | X | -- | -- | 2 |
| | | | | | | | |
| Registro da atividade de casa (SEA, leitura) | X | -- | X | X | -- | X | 4 |
| Correção tarefa de casa (produção de texto: bilhete) | -- | -- | X | -- | -- | -- | 1 |
| | | | | | | | |
| Explicação das regras em dia de prova | -- | X | -- | -- | -- | -- | 1 |

Quadro 2: Tipos de atividades presentes na prática da professora P4: Ano 1

Os dados da professora P4 indiciam alguns tipos de atividades mais recorrentes na cotidiano dela, como o alongamento ou outras atividades físicas e cantoria, presentes no início de todas aulas; atividades com chamada e contagem dos alunos, que aconteceram logo em seguida, em cinco aulas; e calendário, em quatro aulas. Nas atividades de chamada e calendário, havia exploração das palavras e de conhecimentos matemáticos.

A presença permanente das atividades voltadas para o ensino do SEA foi evidenciada. Ocorreram em todas as aulas observadas. Essa rotina justifica-se por ser uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, que agregava estudantes com diferentes níveis relativos a esse conhecimento. Além das atividades já listadas (chamada e calendário), esse eixo de ensino era contemplado em outras atividades recorrentes, como leitura do alfabeto (4 dias), atividades sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade (4 dias), escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro (3 dias). Esse dado revela a prioridade dada a esse ensino na turma de P4. Não houve, no entanto, atividades envolvendo livros didáticos na rotina da professora.

Além das atividades permanentes, a professora também contemplou atividades

sequenciais. Por exemplo, na aula 1, as crianças vivenciaram várias situações em que montaram e refletiram sobre palavras que continham a letra T; na aula 3, as atividades sequenciais focavam em palavras que continham a letra X, incluindo uma brincadeira. Nestes casos, para as crianças alfabéticas, as atividades poderiam ajudar a consolidar as correspondências grafofônicas e melhorar a fluência de leitura; para as crianças que estavam em níveis iniciais, ajudava na compreensão de que a escrita nota a pauta sonora, assim como outras propriedades desse sistema.

As atividades de casa também eram, em algumas aulas, focadas no ensino do Sistema de Escrita Alfabética, mas também envolveram leitura, sobretudo quando relacionadas com o projeto didático.

O eixo de leitura de textos apareceu como atividade mais rotineira por meio da leitura em voz alta pela professora, que ocorreu em 4 das seis aulas, sendo que em uma delas também houve leitura em voz alta pelos estudantes. Em uma aula, a leitura foi seguida de atividade de discussão oral do texto; em outra aula, foi realizada atividade de resposta de interpretação escrita do texto; em duas outras aulas, discussão oral e resposta escrita de questões sobre o texto. Ou seja, a rotina implica em leitura do texto pela professora e atividade de interpretação oral e/ou escrita, revelando intencionalidade pedagógica relativa ao desenvolvimento de habilidades de leitura pelas crianças. Não foram identificadas atividades de leitura silenciosa, o que pode ser decorrência da falta de autonomia de leitura dos estudantes.

As atividades rotineiras de leitura foram incrementadas pela participação das crianças em um projeto didático denominado “Leia um Livro, Escreva um Futuro”, em que havia empréstimo de livros às crianças todas as sextas para que elas lessem em casa e entregassem na segunda-feira seguinte. Não foram observadas atividades de retomada dessas leituras, mas em algumas aulas as atividades de escrita de textos estavam relacionadas ao projeto.

A produção de texto escrito ocorreu em três das seis aulas, sempre relacionadas com o projeto em que levavam livros para ler. Nesse projeto, as crianças tinham como desafio a escrita de contos para construção de um livro, mas as atividades observadas envolveram o gênero bilhete, pois em um dos livros havia um bilhete escrito por um dos personagens.

Nas três aulas em que o eixo de ensino produção de textos foi contemplado, houve discussão e sistematização sobre as características do gênero bilhete e sobre aspectos linguísticos, como pontuação e paragrafação. Logo em seguida, houve escrita de bilhetes coletivamente (duas aulas) ou individualmente (uma aula). Nas aulas em que produziram

coletivamente, as crianças copiaram os textos em seus cadernos. Também houve, em uma das aulas, a revisão coletiva, no quadro, de bilhetes que as crianças escreveram em resposta a uma tarefa de casa.

Não foram encontradas atividades com foco no ensino de linguagem oral, que nas aulas observadas ficou restrito aos momentos de discussão dos textos ou oralização de textos escritos. Os gêneros comuns em instâncias mais públicas de interação não foram objeto de atenção.

Em relação aos eixos de ensino da Língua Portuguesa, portanto, três eixos foram bastante contemplados (análise linguística, sobretudo o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de textos). A linguagem oral, no entanto, foi contemplada apenas no trato com gêneros informais ou oralização do texto escrito. Também não foram identificadas atividades que envolvessem interdisciplinaridade com outros componentes curriculares ou tratamento de temas transversais que tivessem foco nas heterogeneidades sociais.

Em relação aos materiais utilizados, como pode ser visualizado no Quadro 3, eram frequentes as fichas de atividades e cadernos dos estudantes, que foram utilizados em quatro das seis aulas, cada. Atividades no quadro foram observadas três vezes e os livros de literatura foram encontrados em duas aulas, assim como cartões com letras.

As fichas de atividade tanto aconteciam para focar em situações de reflexão sobre propriedades do funcionamento do SEA, quanto para interpretação escrita dos textos. Nos dois casos, as crianças preenchiam individualmente as fichas, mas a professora ia orientando coletivamente, discutindo cada questão e dizendo como elas deveriam preencher. Esse procedimento também acontecia nas atividades nos cadernos. As atividades no quadro eram coletivas, envolvendo ou reflexões sobre a comparação entre palavras e leitura de palavras, ou produção coletiva de textos. Os livros de literatura eram utilizados, principalmente para leitura em voz alta pela professora e discussão sobre os textos lidos. E os cartões com letras foram usados em uma situação em que cada criança recebia um cartão e a professora dizia a palavra a ser formada. Os estudantes se locomoviam na sala de aula, ordenando as letras que compunham as palavras. A atividade era coletiva e a professora fazia intervenções problematizando as escritas.

| Materiais utilizados | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Total de aulas |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Ficha de atividade | X | X | X | X | X | -- | 4 |
| Caderno | X | -- | -- | X | X | X | 4 |
| Quadro | X | -- | X | -- | -- | X | 3 |
| Livro de literatura | -- | -- | -- | X | X | -- | 2 |
| Cartão com letras | X | -- | -- | X | -- | -- | 2 |

Quadro 3: Materiais didáticos utilizados na prática da professora P4: Ano 1

Na prática da professora foram identificadas diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Nos seis dias, como foi descrito anteriormente, houve atividades permanentes que envolviam, geralmente, o ensino do SEA ou leitura em voz alta pela professora, com discussão. No entanto, em três aulas, as atividades faziam parte de um projeto didático denominado “Leia um Livro, Escreva um Futuro”. Nesse projeto, as crianças liam livros literários para socializar com os colegas e escreviam contos, para compor um livrinho de histórias. Durante as observações, como já foi dito, não foi realizada nenhuma atividade de escrita dos contos, mas em três aulas houve produção de bilhetes. Esse gênero estava sendo estudado no âmbito do projeto porque as crianças escreveram bilhetes para personagens de textos lidos.

Além das atividades permanentes e projeto didático, em duas aulas foram vivenciadas atividades sequenciais que envolviam reflexões sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, articuladas por uma característica comum às palavras: todas continham a letra T; todas continham letra X.

| Modalidades de organização do trabalho pedagógico | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Total de aulas |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Atividade permanente (habitual) | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Projeto didático | -- | -- | X | X | X | -- | 3 |
| Atividades sequenciais | X | -- | X | -- | -- | -- | 2 |
| Sequência didática | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Prova | -- | X | | | | | |

Quadro 4: Modalidades organizativas do trabalho pedagógico na prática da professora P4: Ano 1

Em relação às estratégias para lidar com a heterogeneidade da turma, pode-se destacar os modos como a professora agrupava os estudantes nas atividades. Em cinco das seis aulas foram encontradas atividades individuais e atividades em grande grupo. Como

já foi dito, geralmente, a professora propunha a atividade individual, mas ia orientando a realização em grande grupo, problematizando e fazendo intervenções, muitas vezes dirigidas a determinados alunos.

Em cinco aulas, as atividades em duplas ou trios foram vivenciadas. Em todas as aulas havia esse agrupamento no momento da cantoria, mas também havia atividades em fichas em que a docente solicitava que se organizassem em duplas, embora geralmente essa organização não implicasse em as crianças terem, de fato, que dar devolutivas em duplas. Não foram observadas atividades em pequenos grupos.

| Agrupamentos | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Total de aulas |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Individual | -- | X | X | X | X | X | 5 |
| Grande grupo | X | -- | X | X | X | X | 5 |
| Duplas e/ou trios | X | X | X | X | X | -- | 5 |
| Pequenos grupos | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Parte da turma individual e parte da turma em pequenos grupos ou duplas | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |

Quadro 5: Tipos de agrupamentos na realização das atividades na prática da professora P4: Ano 1

Na prática de P4 não foram identificados momentos em que houvesse atividades diversificadas simultaneamente, mas foram encontrados momentos em que, mesmo com atividade em grande grupo, a professora diferenciava as intervenções, fazendo perguntas específicas aos alunos, atendendo às suas necessidades de aprendizagem.

Enfim, os dados mostraram que, nas aulas, P4 buscava interagir com as crianças e abordar conhecimentos relativos a diferentes eixos de ensino, mas em poucos momentos realizava atendimentos individualizados ou voltados para necessidades das duplas ou trios. Também foram poucos os momentos em que explicitamente incentivava a colaboração entre as crianças.

6.2 A rotina de P6

A professora P6 trabalhava na mesma escola que P4, tinha 39 anos e 16 anos de experiência na docência. Enquanto P4 era responsável por uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, P6 atuava no terceiro ano. Tinha magistério e Graduação em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia.

A professora P6, assim como P4, também dedicava maior quantidade de atividades ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia. Nas nove aulas foram vivenciadas

atividades relativas a esse eixo de ensino. Em quatro aulas (1, 2, 3, 8), as atividades tinham como suporte os cadernos das crianças e/ou fichas de atividades. Na aula 9, além dos cadernos e/ou fichas de atividades, houve atividade de reflexão com apoio do quadro. Em duas aulas (6, 7), além dos cadernos e/ou fichas de atividades, reflexões sobre palavras com apoio do quadro, as crianças também realizaram atividades com jogos. Nas aulas 4 e 5 as reflexões sobre o SEA ocorreram apenas com apoio do quadro, mas no dia 5 também foram realizadas atividades no livro didático. É importante destacar que as atividades realizadas favoreciam, para as crianças que não tinham consolidado aprendizagens sobre o sistema notacional, reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, para os que já tinham consolidado tal aprendizagem, a aprendizagem de convenções ortográficas.

As tarefas de casa aconteceram em sete das nove aulas, com foco também no ensino do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia, mas em apenas quatro houve correção em sala.

O eixo de ensino leitura de textos também foi priorizado na prática da professora. Esteve presente em oito das nove aulas. A predominância foi de leitura em voz alta pela professora, em oito aulas. Nas aulas 1 e 3, essa foi a única atividade de leitura do dia. Em cinco dessas aulas, a leitura precedeu a discussão oral sobre o texto lido (2, 5, 7, 8, 9). Em três dessas aulas, além da discussão oral, os estudantes responderam perguntas sobre o texto na modalidade escrita (2, 8, 9). Na aula do dia 2, também houve leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos. A leitura em voz alta pelos alunos, além de ocorrer na aula 2, aconteceu também na aula 7. Nas aulas 4 e 5, além da leitura em voz alta pela professora, também houve leitura pelos alunos de textos escritos por eles. Na aula 5 as crianças participaram, ainda, de discussão oral do texto.

A produção de textos foi menos frequente nas aulas da professora, assim como ocorreu na turma do primeiro ano (P4). Naquela turma, dentre as seis aulas observadas, a produção de textos ocorreu em duas. No caso da turma do terceiro ano (P7), em nove aulas analisadas, houve produção de textos em apenas uma aula (aula 3). Nessa aula, as crianças, em uma das atividades, escreveram um bilhete para a pesquisadora. Naquele momento, foi dito que as que ainda não soubessem escrever sozinhas poderiam se expressar por meio de desenhos. Foi informado que os alunos teriam 15 minutos para a realização da atividade. Depois desse tempo, a professora recolheu os textos, que tinham sido produzidos em papel avulso. Como pode ser constatado, foi uma atividade em que não houve clareza sobre a finalidade do texto e houve problemas de adequação da atividade às crianças não alfabéticas, pois representar um bilhete com um desenho não contribui para a aprendizagem que parecia ser a pretendida na aula: escrever textos verbais. A outra atividade constou da escrita de uma carta para o Papai Noel, com seus pedidos de final

de ano, seguindo o mote do texto que tinha sido lido pela professora no livro didático. O texto era uma carta de uma criança com pedidos para o Natal. Mais uma vez, não houve discussão sobre a finalidade do texto, já que o destinatário era imaginário. Não houve, no ano 3, atividade coletiva no quadro, que poderia favorecer muitas reflexões importantes sobre a atividade de escrita.

A linguagem oral foi abordada apenas por meio de conversas para realização das atividades e para discussão oral dos textos lidos. Desse modo, não houve um trabalho intencional com nenhum gênero mais comum em instâncias públicas de interação.

Assim como ocorreu na turma P4, a ênfase do ensino da Língua Portuguesa foi nos eixos de análise linguística, mais especificamente do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia, e de leitura. Situações de produção de textos aconteceram em apenas uma aula e a linguagem oral foi tratada apenas no trato com gêneros informais ou oralização do texto escrito. Também não foram identificadas atividades que envolvessem interdisciplinaridade com outros componentes curriculares ou tratamento de temas transversais que tivessem foco nas heterogeneidades sociais.

| Atividades | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Aula 7 | Aula 8 | Aula 9 | Total de aulas |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Atividade sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade | X | X | X | -- | -- | X | X | X | X | 7 |
| Leitura em voz alta pela professora | X | X | -- | X | X | -- | X | X | X | 7 |
| Registro da atividade de casa (SEA) | X | X | X | -- | -- | -- | X | X | X | 7 |
| Discussão oral de texto | X | X | -- | -- | X | -- | X | X | X | 6 |
| Escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro | -- | -- | -- | X | X | X | X | -- | X | 5 |
| Correção tarefa de casa | X | X | -- | -- | -- | X | -- | -- | X | 4 |
| Responder por escrito perguntas sobre o texto lido | -- | X | X | -- | -- | -- | -- | X | X | 4 |
| Jogos (SEA) | -- | -- | -- | -- | -- | X | X | -- | -- | 2 |
| Leitura do texto produzido | -- | -- | -- | X | X | -- | -- | -- | -- | 2 |
| Leitura em voz alta pelos alunos | -- | X | X | -- | -- | -- | X | -- | -- | 2 |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Atividade sobre SEA no livro didático | -- | -- | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Leitura silenciosa | -- | X | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Produção de textos no caderno | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Produção de textos em outros suportes textuais | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Produção de textos no quadro | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |

Quadro 6: Tipos de atividades presentes na prática da professora P6: Ano 3

Como foi sinalizado na análise do Quadro 6, os materiais didáticos mais utilizados na prática de P6 foram cadernos (sete aulas), fichas de atividades (6 aulas), utilizados principalmente nas atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética/ortografia, assim como livros de literatura, que foram utilizados nas situações de leitura em voz alta. Os jogos e livros didáticos foram utilizados no ensino do Sistema de Escrita Alfabética/ortografia, não havendo atividades envolvendo outros materiais escritos que circulam socialmente.

| Materiais utilizados | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Aula 7 | Aula 8 | Aula 9 | Total de aulas |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Caderno | -- | X | X | X | -- | X | X | X | X | 7 |
| Ficha de atividade | X | X | -- | X | -- | -- | X | X | X | 6 |
| Livro de literatura | X | -- | X | -- | X | -- | X | X | X | 6 |
| Jogos de alfabetização | -- | -- | -- | -- | -- | X | X | -- | -- | 2 |
| Livro didático | -- | -- | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Jornal | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Livro de Obras Complementares | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Revista | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |

Quadro 7: Materiais didáticos utilizados na prática da professora P7: Ano 3

Em relação à organização do trabalho pedagógico, predominaram situações em que as atividades propostas eram permanentes. Em sete aulas houve leitura em voz alta pela professora, com predomínio de textos literários, seguida da discussão sobre o texto. As atividades em cadernos e/ou fichas de atividades com foco no Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia também eram permanentes. Acontecera em sete das nove aulas.

Nas aulas 3, 6 e 7 foram realizadas atividades independentes com foco central no

ensino de Matemática.

Em cinco das nove aulas foram vivenciadas atividades que compunham um projeto didático. Eram atividades de troca dos livros no âmbito do projeto didático “Leia um livro, escreva um futuro”, que, segundo a professora, teve como objetivo incentivar a leitura e a escrita. Esse mesmo projeto estava sendo vivenciado na turma de P4, pois era uma ação que envolvia toda escola.

Nas situações relacionadas com o projeto, foram observadas atividades em que a professora chamava cada criança para ir ao quadro, o qual continha uma lista com todos os nomes das crianças. Assim, elas deviam procurar o seu nome e marcar ao lado se realizaram a leitura ou não. Caso tivessem realizado, marcavam uma das opções: gostei, gostei um pouco, não gostei. A professora ressaltava o cuidado com o livro e a honestidade das crianças com relação a falarem a verdade sobre a realização da leitura ou não. O projeto teve como produto final a produção escrita de textos pelos alunos de forma autônoma.

Em uma aula, uma atividade observada compunha uma sequência didática que a docente estava desenvolvendo na sala de aula. A sequência envolvia o trabalho com contos. Na aula observada, a professora realizou a leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*. Para que as crianças pudessem acompanhar a leitura, ela entregou a cada uma a história xerocada. Mas antes de iniciar a leitura, a professora lembrou que aquele livro foi lido no dia anterior por uma colega da turma.

Na nona aula, as crianças vivenciaram uma sequência de atividades. A docente escreveu no quadro o poema intitulado *Quem é?*, para os estudantes copiarem e responderem questões. Em um dos quesitos, os alunos deveriam escrever informações pessoais como nome, idade e o que gostavam de fazer. Deveriam, também, responder outras atividades de interpretação de texto.

| Modalidades de organização do trabalho pedagógico | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Aula 7 | Aula 8 | Aula 9 | Total de aulas |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Atividade permanente (habitual) | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |
| Projeto didático | X | X | X | X | X | -- | -- | -- | -- | 5 |
| Sequência didática | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | X | -- | 1 |
| Atividade de livre escolha | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 |
| Atividades independentes (esporádicas) | -- | -- | X | -- | -- | X | X | -- | -- | 2 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Atividades sequenciais | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | X | 1 |
| Aula fora da sala de aula | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |
| Evento | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |

Quadro 8: Modalidades organizativas do trabalho pedagógico na prática da professora P6: Ano

3

Apesar de haver atividades compondo projeto didático e sequência didática, prevaleceram as atividades individuais (8 aulas) e em grande grupo (9 aulas), como pode ser visualizado nos dados descritos no Quadro 9.

Uma das atividades individuais aconteceu na aula 2. A professora entregou uma ficha de atividade em que as crianças teriam que fazer a leitura silenciosa para responder às questões. Entretanto, nem todas as crianças conseguiam realizar a leitura com autonomia. Nesses casos, a professora auxiliava quem precisasse de sua ajuda.

As atividades em grande grupo, como dito acima, aconteceram em todas as aulas. Eram, principalmente, de leitura coletiva, correção coletiva, dinâmica e jogos. As atividades com jogos, por exemplo, aconteceram em duas aulas. Um deles foi “Academia ortográfica”. Foram formados dois grandes grupos na sala (com as crianças dispostas em uma roda): Grupo A e Grupo B. A professora colocou no quadro um “painel” com dezesseis palavras e as respectivas imagens, para os grupos completarem com R ou RR. A formação dos grupos foi aleatória, pois a professora dividiu a sala considerando as crianças que estava no lado esquerdo e no direito da sala. A atividade tinha foco central em convenções ortográficas que compõem o currículo do terceiro ano do Ensino Fundamental (convenções regulares contextuais). No entanto, também favorecia aprendizagens de crianças que estavam consolidando as aprendizagens sobre as correspondências grafofônicas, pois envolviam análise das palavras escritas, com suporte das imagens.

Em duas aulas foram encontradas atividades em pequenos grupos. A primeira foi uma dinâmica realizada pela professora, a qual pediu que todos os alunos pegassem o livro que levaram emprestados. Organizou a sala em círculo, explicou como iria ocorrer a produção com base nos livros que levaram para leitura e dividiu a turma em três equipes: A, B e C, determinando as tarefas de cada um, sendo grupo A – repertório de palavras; Grupo B – frases sobre a história e C – Narração da história. Depois, cada criança, com base nas tarefas de cada grupo, escolheu em que atividade ficaria. Assim, a professora entregou uma folha a cada um para que começassem a produção e depois a entregasse. Desse modo, embora a atividade tenha sido proposta em grupos, cada criança precisava entregar a sua resposta individualmente, o que enfraquece o comando do compartilhamento da

atividade.

A segunda atividade em pequenos grupos foi a realização da leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*. Após a leitura realizada pela professora, ela dividiu a turma em dois grupos, para responder questões em fichas e no caderno referente ao livro. Com o grupo que tinha menor domínio de leitura e escrita, a docente distribuiu uma atividade xerocada com questões mais simples do que a que preparou para o grupo que já dominava o SEA e tinha fluência de leitura. Como pode ser observado, embora ela tenha formado grupos, eram grupos grandes, o que dificultava a interação entre eles.

Como foi dito, prevaleceram em sala de aula atividades em grande grupo e individuais. Apenas em duas aulas foram observadas atividades em duplas ou trios. Na primeira aula, a professora dividiu a turma em duplas e em um trio e pediu que as crianças escrevessem no chão uma palavra que demonstrasse o que acharam do livro *Cadê você, Jamela?*, lido pela docente. Na quinta aula, a professora formou duplas, pedindo para que cada dupla realizasse separação silábica; quando todas as duplas terminaram, ela fez a correção coletivamente, pegando as palavras de cada dupla e apresentando-as para o grupo, com a finalidade de corrigirem conjuntamente, enfatizando sempre que na separação silábica não necessariamente todas as sílabas terão a mesma quantidade de letras. Desse modo, ao mesmo tempo que contribuía para que as crianças que já dominavam o sistema notacional tomassem consciência sobre as convenções de palavras tomadas como objeto de reflexão, favorecia a aprendizagem das diferentes estruturas silábicas para crianças que estavam consolidando as correspondências grafofônicas.

| Agrupamentos | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 | Aula 7 | Aula 8 | Aula 9 | Total de aulas |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Individual | X | X | X | X | -- | X | X | X | X | 8 |
| Grande grupo | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |
| Duplas e/u trios | X | -- | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | 2 |
| Pequenos grupos | -- | -- | X | -- | -- | -- | -- | X | -- | 2 |
| Parte da turma individual e parte da turma em pequenos grupos ou duplas | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 0 |

Quadro 9: Tipos de agrupamentos na realização das atividades na prática da professora P6: Ano 3

7 | AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS DE P4 E P6

Como foi exposto até o tópico anterior, as professoras tinham práticas que evidenciavam intencionalidades relativas a um ensino com equidade, embora alguns aspectos tenham sido desconsiderados. No Quadro 10, a seguir, sintetizamos mais especificamente algumas estratégias identificadas nas aulas observadas.

A primeira observação a ser feita é que o foco era na heterogeneidade de conhecimentos, sem atenção às heterogeneidades sociais ou alguns tipos de heterogeneidades individuais. As estratégias buscavam garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Em relação às estratégias para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, a diversificação dos agrupamentos em sala de aula foi uma das formas de atender a algumas necessidades dos estudantes. Embora prevalecessem atividades individuais e em grande grupo, nas duas turmas, as docentes realizavam um acompanhamento individualizado, sempre que necessário. No caso de P6, também foram vivenciadas atividades em duplas, trios, pequenos grupos, diferentemente de P4, em que não houve atividades em pequenos grupos. No entanto, observamos que, nas duas práticas, não eram realizadas atividades que, de fato, demandassem uma devolutiva do grupo ou da dupla. Nem nas sequências didáticas e projetos didáticos havia um trabalho mais voltado para esses tipos de interação.

O Quadro 10, a seguir, sintetiza os tipos de estratégias utilizadas pelas duas docentes:

| Estratégias | P4 | P6 |
|---|----|----|
| Ações relativas às diferenças sociais e culturais | | |
| Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais | -- | -- |
| Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula | -- | -- |
| Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula | -- | -- |
| Estratégias de agrupamentos dos estudantes | | |
| Atividade individual | X | X |
| Atividades em grande grupo | X | X |
| Atividades em duplas, trios ou grupos | X | X |
| Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte | -- | -- |

| | | |
|--|----|----|
| Mediação dos professores e atitudes | | |
| Fazer atendimento individualizado | X | X |
| Fazer atendimento específico aos trios | X | X |
| Estimular a interação colaborativa entre as crianças | X | X |
| Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes | X | -- |
| Diversificação das atividades | | |
| Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação | X | -- |
| Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens | X | -- |
| Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização | X | X |
| Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas | -- | X |
| Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas | X | X |
| Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades | -- | X |
| Quantidade de estratégias contempladas | 11 | 10 |

Analisando o quadro, retomamos o que já foi dito em relação às heterogeneidades sociais. Nenhuma das duas docentes realizou, nas aulas observadas, atividades que contribuíssem para o fortalecimento das identidades sociais das crianças e combate aos preconceitos. Como tem sido discutido em outros textos desta coleção, essa lacuna pode favorecer exclusões em sala de aula e dificuldades de algumas crianças participarem das atividades escolares.

Como foi dito anteriormente, uma das principais estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes e propiciar interações que favorecem reflexão colaborativa para as aprendizagens é a realização de atividades em pequenos grupos, duplas ou trios. Os dados evidenciaram que as duas professoras realizaram tais tipos de atividades, no entanto, foram menos frequentes no caso da professora P6. Em relação às observações de aula, como foi dito, a docente P4 só foi observada em seis aulas. Em cinco dessas aulas foram realizadas atividades em duplas ou trios. P6, que foi observada nove vezes, vivenciou duas atividades em duplas/trios e duas em pequenos grupos. Como já discutimos, tais situações não demandaram maior circulação e confrontos de hipóteses e soluções por parte dos estudantes.

Em relação às atividades individuais, chamamos a atenção de que, embora fossem frequentes, não eram excludentes, pois as professoras faziam acompanhamento e atendimentos individualizados para as crianças que precisavam mais.

As atividades em grande grupo geralmente favoreciam diferentes aprendizagens, contemplando a diversidade de necessidades dos estudantes. A mediação das professoras favorecia reflexões e participação dos estudantes.

Nos diferentes tipos de agrupamentos, como ilustramos anteriormente, foram encontrados momentos de atendimento individualizado, atendimento às duplas, estímulo à colaboração entre as crianças. No entanto, a professora P4 tinha maior atenção aos tempos das crianças do que P6, que, por exemplo, destinou 15 minutos para todas as crianças escreverem um texto, sem se atentar para os desníveis das crianças quanto ao domínio das correspondências grafofônicas ou convenções ortográficas, além dos aspectos ligados à textualidade e mobilização de conhecimentos sobre o tema.

Quanto às propostas de atividades, como foi anunciado, houve diversidade ao longo das aulas, no entanto, apenas uma vez foi identificada uma situação com atividades diferenciadas a serem realizadas simultaneamente. Esse momento ocorreu em uma aula de P6. Essa ausência pode ser problematizada já que a heterogeneidade de conhecimentos demanda situações didáticas específicas. Por exemplo, em relação ao sistema notacional, P4 estava com uma turma de primeiro ano, bastante heterogênea quanto ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. A esse respeito, concordamos com Mainardes quanto ao fato de que:

A adequação das tarefas ao nível de domínio dos alunos remete à questão da diferenciação das tarefas na sala de aula (trabalho diversificado) em um esquema que poderia combinar atividades comuns (para a classe toda) e momentos em que os alunos receberiam tarefas mais apropriadas ao seu nível de domínio atual, com vistas à continuidade no seu processo de aprendizagem (MAINARDES, 2016, p. 119).

Havia nas duas turmas atividades comuns, mas poucas situações com atividades diferenciadas. No entanto, apesar de não haver atividades diversificadas simultâneas, foram observadas, nas duas turmas, intervenções diferenciadas em atividades coletivas e em pequenos grupos, adequando-as às necessidades das crianças. P4, em comparação com P6, realizou mais atividades individuais que propiciavam diferentes aprendizagens, contemplando, portanto, aprendizagens diferentes para os estudantes. P6, por outro lado, realizou atividade em grande grupo com fases diferentes que, em um primeiro momento, atendiam mais as necessidades de parte da turma e, em um segundo momento, outra parte.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos anteriormente, analisamos aulas de duas professoras que diversificaram os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Buscamos entender se o uso dessas estratégias tinha relação com o perfil pedagógico geral das professoras, pois, como discutimos anteriormente, em diálogo com o estudo realizado por Oliveira (2019), a atenção a tal tipo de fenômeno parece estar associada a um estilo mais inclusivo de lidar com a educação, e pode evidenciar um perfil mais aproximado com o princípio da educação com equidade.

No estudo realizado por Oliveira (2019), ao comparar duas professoras, uma no Brasil e outra na França, ela concluiu que as duas docentes diversificaram as intervenções e as formas de agrupamentos nas atividades, com intencionalidade de atender à heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes. Encontrou também algumas práticas recorrentes no trabalho das duas professoras, que indicavam algumas rotinas.

Em nossa análise, também encontramos práticas recorrentes que indicavam estilos pedagógicos que evidenciavam práticas inclusivas das duas docentes.

Um primeiro aspecto observado foi que as duas docentes diversificavam as atividades, o que implicava não haver adesão a práticas repetitivas e padronizadas por orientação externa. As docentes tinham autonomia para conduzir os processos pedagógicos.

Nos dois casos, houve maior ênfase no ensino do Sistema de Escrita Alfabética, ortografia e leitura. Predominavam, no trato com esses eixos de ensino, as atividades permanentes, com recorrência de leitura em voz alta e conversa, principalmente de textos literários, fichas de atividades e reflexões coletivas com apoio do quadro. No caso da turma de P6, foram presenciadas atividades envolvendo jogos, o que não ocorreu com P4. Na verdade, P6 diversificou mais os materiais didáticos. No entanto, é importante lembrar que só contamos com seis relatórios de aula de P4 e nove de P6.

O ensino de produção de textos ocorreu nas duas turmas, com maior frequência na turma de P4. Nas duas práticas, tinham relação com o projeto didático em andamento na época. É importante ressaltar que esse projeto fazia parte de uma proposta coletiva, envolvendo toda escola. Cada professora realizou atividades diferentes relativas ao projeto, mas tinham como proposta de culminância a escrita de contos pelas crianças. Nas aulas observadas ainda não havia sido vivenciada tal escrita, mas as crianças estavam lendo contos, discutindo e escrevendo outros textos, sobretudo bilhetes e cartas. A professora P6 realizou mais atividades reflexivas sobre os gêneros mobilizados na escrita.

A linguagem oral esteve presente nas duas turmas, no entanto, foi possível perceber que não havia intencionalidade de ensino de habilidades e conhecimentos relativos às

práticas sociais em que os gêneros orais mais formais fossem objeto de estudo. Também não foram observadas situações de reflexões sobre as relações entre fala e escrita.

Em suma, os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados, embora a linguagem oral tenha sido tratada apenas por meio de conversas para realização das atividades e para discussão oral dos textos lidos, não havendo um trabalho intencional com nenhum gênero mais comum em instâncias públicas de interação. O eixo de produção de textos foi contemplado, mas P4 abordou esse ensino de modo mais frequente e sistemático, mesmo P6 sendo responsável por uma turma do terceiro ano, que tinha maior domínio do sistema notacional.

Quanto às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, também observamos diversidade, tendo sido encontradas situações vinculadas a atividades permanentes, sequências didáticas, atividades sequenciais e projetos didáticos. Esse dado fortalece a conclusão de que as docentes buscavam diversificar as situações didáticas, contribuindo para que diferentes conteúdos fossem abordados de variadas maneiras. Foi observado ainda que o ensino de produção de textos estava muito atrelado ao projeto didático e à abordagem do Sistema de Escrita Alfabética e leitura em diferentes modos organizativos. Leitura aparecia em atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos; as reflexões sobre o sistema notacional e a ortografia eram contempladas em atividades permanentes, atividades sequenciais e sequências didáticas.

Em comum às duas práticas, também destacamos a ausência de uma abordagem de conhecimentos oriundos de outras áreas de conhecimento, que poderia ocorrer por meio de trabalhos interdisciplinares, assim como reflexões sobre temas relativos às heterogeneidades sociais. Desse modo, o foco era o ensino de Língua Portuguesa e, no caso de P6, Matemática. Esse dado colabora para entendermos a necessidade de focar neste tipo de questão em ações de formação de professores, para que seja possível favorecer uma formação humana crítica para as crianças.

Apesar da ausência de situações, nas aulas observadas, que contribuíssem para a formação humana crítica dos estudantes, foi possível identificar um compromisso com a aprendizagem das crianças, tanto em relação à realização de atividades focadas nos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa, quanto em relação ao planejamento de diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, como dito anteriormente, e quanto às estratégias para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos.

As duas professoras realizaram atividades individuais, em grande grupo e em grupos, com atendimento individualizado em variadas situações, atendimento aos grupos,

incentivo à colaboração entre as crianças, intervenções diferenciadas, considerando as necessidades de aprendizagem.

Apesar de reconhecermos as boas práticas das professoras, ressaltamos, ao longo deste capítulo, que algumas boas estratégias para lidar com a heterogeneidade não foram observadas ou ocorreram de modo muito pontual, como a diversificação de atividades simultaneamente e atividades em pequenos grupos produtivos. Outra lacuna identificada foi que no ensino da linguagem oral, os gêneros mais típicos de esferas sociais públicas não foram contemplados, tendo havido apenas discussão sobre textos lidos e conversas, sem haver, portanto, contribuição para o desenvolvimento de habilidades de planejamento e avaliação de textos orais. Em relação ao ensino de produção de textos, apesar de ser contemplado no projeto didático, que induzia à escrita de contos para composição de um livro, nas aulas observadas, as atividades eram distanciadas de práticas mais enunciativas, pois houve escrita de bilhetes sem delimitação clara de finalidades e destinatários.

Apesar das oscilações acima descritas, os dados, como já foi exposto, evidenciaram que as docentes desenvolveram, de modo geral, um estilo de ensino diversificado, dinâmico, sensível às necessidades de aprendizagem das crianças. Elas já tinham incorporado que na rotina do dia a dia as vivências de sala de aula precisavam contemplar necessidades diferentes porque as crianças tinham necessidades diferentes. Tal dado é importante porque, como é afirmado por Mainardes:

[...] apenas a diferenciação de tarefas não é suficiente para se elevar o nível de apropriação do conhecimento pelos alunos da forma mais ampla e exitosa possível. Outras ações são necessárias, tais como: a) a utilização de estratégias de ensino explícito, b) o oferecimento de mediação mais intensa para alguns alunos (por exemplo, a leitura partilhada, a produção de textos em parceria); c) a utilização das informações obtidas pela avaliação da aprendizagem para o planejamento do feedback necessário para cada aluno ou grupo de alunos, entre outras (MAINARDES, 2016, p. 119).

Justamente por entendermos a complexidade do processo pedagógico, sobretudo quando se parte de uma perspectiva mais inclusiva, defendemos a necessidade de apoio ao docente, tanto por meio de ações formativas, quanto por meio de melhores condições de trabalho, incluindo o tempo para planejamento de aulas, elaboração de materiais, quanto às condições de trabalho, de modo mais geral, para que possam cada vez mais dedicar tempo para a condução de um ensino que favoreça a formação integral dos estudantes.

Essas condições são fundamentais, pois, como é defendido por Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o

ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

Nas práticas observadas, apesar do grande esforço das docentes, estiveram ausentes estratégias fundamentais, como aquelas que promovem a construção de identidades sociais, a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, assim como, em relação a conhecimentos mais específicos, as habilidades de produção de textos que garantam que os estudantes exerçam atividades linguageiras de fala e escuta para agir e transformar a realidade. Nesse sentido, concordamos com Franco que:

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula (FRANCO, 2016, p. 547).

Por fim, ainda em diálogo com Franco, reiteramos que:

As práticas são suficientemente anárquicas, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica. Por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional pelo qual circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Acredita-se, pois, na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas - direção que é emancipatória, crítica e inclusiva (FRANCO, 2016, p. 548).

É nesse diálogo com Franco (2016) que depositamos nossa esperança de uma escola

mais inclusiva. É na avaliação do que fazemos e do que podemos fazer como educadores que nos posicionamos acerca da necessidade de reconhecermos os esforços e avanços nas práticas docentes e a necessidade de coletivamente buscarmos mais estratégias para tornar o cotidiano de nossos estudantes mais alegre e repleto de aprendizagens rumo a uma formação humana crítica.

REFERÊNCIAS

BAQUEIRO, Daciola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficiência na educação**: Contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015.

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

COSTA, Francisca Mônica Silva da. **Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2021.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FONTINELE, Marcella De Oliveira Abreu. **Formação continuada e prática docente**: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Nas trilhas e tramas de uma escola pública**: abordagem fenomenológica de um relato de experiência. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização dos currículos por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester Calland de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v.1, p. 147-173.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 77-116.

LEAL, Telma Ferraz; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva; SILVA, Maria Daniela; BARROS, Juliana Maria. Ler e escrever na escola: análise de práticas docentes. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica. Editora UFPE (no prelo).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. *In*: 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_2207. Acesso em: 16 ago. 2022.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Renata Jatobá. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França**: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo na alfabetização. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação, UFPE). Recife, UFPE, 2019.

SOARES, Francisco Marcos Pereira. **Livro didático na prática docente alfabetizadora**: usos elaborados/reelaborados. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE OS AUTORES

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestranda em Educação pela UFPE, Especialista em Alfabetização e Letramento. Atua como professora da rede privada de ensino no Colégio Vila Aprendiz. E-mail: amanda.carlanascimento@ufpe.br

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. E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

DAYANE MARQUES DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Argumentação na Educação (UFPE) e Ensino da leitura e escrita e formação docente vinculado (UFMA). E-mail: dayane.marquess@ufpe.br

HELEN REGINA FREIRE DOS SANTOS é mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela 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 de publicações diversas, dentre as quais a *Revista Literatura & Arte no Ciclo da Alfabetização* (algumas publicações disponíveis no www.portalceel.com.br). Membro, desde 2014, da Comissão Organizadora da Feira de Leitura: Territórios Interculturais da leitura (evento anual). E-mail: helenrfsantos@hotmail.com

JOAQUIM CASTRO é graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestrando em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Linguagem, ensino e práticas sociais (UFJF) e Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa (UFPE). Atua como docente da rede privada. E-mail: joaquim.castro@letras.ufjf.br

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, também desenvolve a função de supervisor escolar no município do Jaboatão dos Guararapes - PE. E-mail: joselmosantana@gmail.com

MARIA IZABELLA DE BARROS É Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Tecnologia da Educação nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede privada do Recife. E-mail: maria.izabella@ufpe.br

NATHALIA RAYANA LIRA DA SILVA é Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Atua como professora na Escola Pastor Severino Alves nas turmas do 2º ao 5º ano. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. E-mail: nathaliarayanasilva@gmail.com

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. E-mail: cristinarayssa@hotmail.com.br

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. E-mail: renatha2007@yahoo.com.br

SHEILA CRISTINA DA SILVA BARROS é Especialista em Literatura Infante Juvenil e em Alfabetização e letramento pela Faculdade Frassinete do Recife (FAFIRE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nas redes públicas dos municípios de Recife e Jaboatão dos Guararapes, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como mediadora na formação docente. E-mail: scsb.84@gmail.com

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. E-mail: telma.leal@ufpe.br

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)

Lais 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**



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

