

HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Telma Ferraz Leal ¹
Maria Taís Gomes Santiago ²

RESUMO

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. Neste texto, o recorte foi dado à análise de como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes partes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes em relação aos níveis de conhecimento. Desse modo, objetivou-se mapear e analisar as orientações dadas em documentos curriculares quanto ao tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimentos dos estudantes à luz de autores como Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), Coutinho Monnier (2009), Leal, Silva e Sá (2015). Para tanto, a metodologia utilizada pautou-se em uma pesquisa documental, considerando que os documentos curriculares são fontes ricas e estáveis de conhecimento, como bem apontam Ludke e André (1986), sendo os dados investigados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual consistem em um conjunto de técnicas de análise da comunicação com o objetivo de obter indicadores que possibilitem interferir no processo de produção/recepção da mensagem em questão. As categorias de análise foram construídas com base em dados do projeto geral: Heterogeneidade e Alfabetização: Concepções e Práticas, que buscou analisar orientações sobre estratégias para lidar com a heterogeneidade em documentos curriculares, livros didáticos, assim como na prática de docentes em sala de aula e as concepções e resultados de pesquisas (teses e dissertações) acerca do tema.

Palavras-chave: Heterogeneidades, Alfabetização, Currículo.

INTRODUÇÃO

Para tratarmos sobre heterogeneidade, partimos do pressuposto de que, mesmo em um espaço social pretensamente homogêneo, como os organizados com base na idade, há diversificação humana, pela presença de certos atributos ou características sociais, tais como condição financeira, pertencimento étnico, religião, tipo de composição familiar, região de moradia, dentre outros. Desse modo, cada sala de aula pode se constituir como um grupo com homogeneidades gerais: os interlocutores são da espécie humana, são compostas por professores e estudantes, que apresentam identidades próprias sobre o que é ser estudante e o que é ser professor, mas, apesar dessas homogeneidades, as salas de aula agregam pessoas com diferentes identidades sociais, como as de mulheres, negros, sujeitos do campo, entre outros. Podemos também dizer que uma dada sala de aula difere de outra em decorrência de

¹ Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, telmaferrazleal36@gmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gomes.tais.ms@gmail.com;

categorias que as tornam únicas, como a identidade de local de moradia, com as singularidades culturais da comunidade à qual pertence. Também podemos afirmar que cada integrante do grupo tem diferenças individuais que os tornam únicos. Enfim, o todo de uma sala de aula é composto por homogeneidades e heterogeneidades.

Frente a essa complexidade, é necessário apreender como diferentes docentes lidam com os variados tipos de heterogeneidade/homogeneidade, considerando-se, como dito acima, que, por mais distintas que sejam umas salas de aulas das outras, há aspectos de unidade entre elas, que implicarão na possibilidade de uma experiência específica de uma turma contribuir para a condução de outras salas. Isto posto, neste estudo, buscamos analisar as orientações didáticas relativas a como lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, considerando que tal heterogeneidade é fruto do conjunto de heterogeneidades já discutidos anteriormente.

METODOLOGIA

Como dito anteriormente, objetivamos com esta pesquisa analisar quatro documentos curriculares destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na seleção dos documentos a serem investigados, foram selecionadas: (1) a proposta curricular de Pernambuco, estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo; (2) o documento de Minas Gerais, por ser um documento em que predominavam orientações que caracterizam a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, tal como foi apontado em estudo realizado por Leal e Brandão (2012); (3) a proposta curricular de Recife, por ser a capital do estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo; (4) a proposta de Jaboatão dos Guararapes, município de médio porte onde estavam sendo realizadas observações de aulas de professoras alfabetizadoras em outro subprojeto da pesquisa ao qual este trabalho está vinculado:

- MINAS GERAIS. Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.
- PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental. Recife: Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco / União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.
- RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza. Recife: Secretaria de Educação, 2015. 372 p. (v. 3).
- JABOATÃO DOS GUARARAPES. Proposta Curricular. Jaboatão dos Guararapes: Secretaria de Desenvolvimento Social / Secretaria Executiva de Educação, 2011.

Foi realizada, então, pesquisa documental, pois, de acordo com Ludke e André (1986), os documentos podem ser considerados fontes ricas e estáveis de conhecimento, podendo ser reanalisados quando necessário. Os dados foram investigados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

As categorias de análise foram construídas com base em dados do projeto geral: Heterogeneidade e Alfabetização: Concepções e Práticas, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, que buscou analisar orientações sobre estratégias para lidar com a heterogeneidade em documentos curriculares, livros didáticos, assim como na prática de docentes em sala de aula e as concepções e resultados de pesquisas (teses e dissertações) acerca do tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Três grandes campos teóricos têm permeado o discurso atual sobre alfabetização: os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (MORAIS, 1989, 2004, 2012; FREITAS, 2010; LEITE, 2006) e os estudos sobre o letramento (STREET, 1989; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Pesquisadores, ao abordarem esses diferentes campos, problematizam as práticas de alfabetização ditas tradicionais, sobretudo as abordagens sintéticas, como os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos, alertando que essas abordagens concebem a alfabetização como um processo de aquisição de um código.

Dentre tais abordagens, pode-se citar o método fônico que defende que a alfabetização se dá a partir das situações em que as crianças treinam habilidades fonológicas, sobretudo de segmentação de palavras em fonemas, e memorizam as correspondências grafofônicas. Nessa abordagem, não há atenção à questão da heterogeneidade dos estudantes e nem às relações entre as práticas de leitura e escrita na escola e em outros contextos sociais. No entanto, como já afirmado, abordagens centradas em perspectivas sintéticas permanecem até os dias atuais, disputando espaço com outras abordagens, que compõem o que denominamos de tendências atuais e foram discutidas por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013). Essas pesquisadoras mapearam as tendências sobre alfabetização no país no período de 2000 a 2010.

A partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as autoras investigaram vinte e seis propostas curriculares brasileiras, sendo 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras. Dentre outros resultados, foram descritas três tendências sobre alfabetização:

- A tendência 1 agrupou os documentos curriculares cujas orientações priorizam a imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.
- A tendência 2 agrupou os documentos curriculares em que prevalece a concepção sintética de alfabetização: “alfabetização como aprendizagem do código alfabético”. A leitura e a produção de textos de circulação social aparecem no documento de modo periférico e com presença de materiais estruturados com textos produzidos para o treino de correspondências grafofônicas.
- A tendência 3 agrupou os documentos cujas orientações aproximam-se da abordagem da “alfabetização na perspectiva do letramento”. Nesses, prevalecem discursos acerca da importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização de modo simultâneo às estratégias de ensino sistemático do sistema alfabético de escrita, com ênfase na compreensão do funcionamento do sistema notacional e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica.

As autoras evidenciaram que no cenário nacional do período de 2000 a 2010 prevaleciam as tendências 1 (30,8% das propostas) e 3 (65,4% das propostas). Em relação aos modos como a heterogeneidade é abordada nas três perspectivas, pode-se dizer que na tendência 2 há padronização de atividades a serem realizadas, sem consideração dos níveis de conhecimento das crianças. São atividades a serem realizadas por todos de modo sequenciado.

A pesquisadora Coutinho Monnier (2009) ilustra tal tendência em uma investigação de como docentes utilizavam livros didáticos baseados em diferentes perspectivas metodológicas. Dentre os muitos resultados da referida pesquisa, focaremos um que aborda o tema aqui tratado. A estudiosa relatou o caso de uma professora que adotava o método fônico, utilizando o material do programa Alfa e Beto. Tinha uma prática de alfabetização sistemática quanto ao ensino do “código” escrito, sem explorar atividades de leitura e produção de textos. Na avaliação de final do ano, a pesquisadora percebeu que

[...] os alunos que estavam em níveis mais iniciais de alfabetização avançaram significativamente, porém, aqueles que começaram o ano já nos níveis finais permaneceram nestes, sem qualquer avanço. Isso aconteceu porque a prática da professora não considerava os diferentes níveis de

aprendizagem da turma e sua intervenção não tinha como foco aprofundar as aprendizagens já desenvolvidas. Além disso, os alunos concluíram o ano sem ler e produzir textos, pois não havia um trabalho nessa direção.

Tal dado ilustra uma prática, em uma perspectiva sintética, em que não são levados em conta os níveis de conhecimento dos estudantes e em que as atividades uniformizam todas as crianças. Portanto, não há qualquer consideração da heterogeneidade em sala de aula.

Por outro lado, as outras duas abordagens propagam a ideia de que é necessário partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e planejar a ação didática, ou seja, a partir de avaliação formativa. Também aparecem orientações acerca da necessidade de realizar atividades diversificadas, considerando os níveis de conhecimento dos estudantes. No entanto, pouco era discutido sobre como lidar com outros tipos de heterogeneidades em sala de aula, tal como a relativa às composições étnicas, origem social, gênero, dentre outras, que são igualmente importantes e muitas vezes problemáticas na escola.

Assim, pode-se apresentar como relevância desta pesquisa as contribuições para se pensar em uma escola mais inclusiva, em que todos tenham direito de aprendizagem. Em relação a essa busca de atender a todas as crianças, garantindo a elas os direitos de aprendizagem, Leal, Silva e Sá (2015, p. 18), ao tratarem sobre o Ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

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

Tendo como norte esses dois tipos de estratégias, buscou-se, aqui, analisar quatro documentos curriculares no intuito de mapear tudo o que for dito sobre a questão da heterogeneidade em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa revelaram a necessidade de aprofundamento do debate sobre heterogeneidade no processo de alfabetização. Um primeiro aspecto observado foi que a

palavra “heterogeneidade” apareceu apenas uma vez na proposta curricular de Minas Gerais, no tópico destinado às habilidades do componente curricular Educação Física. No Currículo de Pernambuco não aparece. Na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece em um trecho que trata do componente curricular Língua Estrangeira. Na proposta de Recife aparece uma vez, mas não em relação à heterogeneidade humana, e sim como heterogeneidade de saberes.

Apesar da palavra “heterogeneidade” aparecer com pouca recorrência nos documentos, há trechos em que aparece o termo “diversidade”. Ao considerarmos o uso desse termo apenas nos trechos que abordam a diversidade humana e computando todas as repetições dos trechos que ocorrem nos quadros de habilidades, identificamos que no currículo de Pernambuco esse termo aparece 83 vezes; no de Minas Gerais aparece 59 vezes; na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece 10 vezes e no de Recife, 53 vezes. Desse modo, é possível constatar que há referências às heterogeneidades sociais, havendo maior incidência a tal fenômeno por meio do termo “diversidade”.

Além disso, a expressão “diferenças individuais” aparece uma vez no documento de Pernambuco, mas apenas no tópico relativo a Educação Física. Na proposta de Minas Gerais aparece nos componentes Ciências e História; no de Jaboatão dos Guararapes não aparece e no de Recife aparece uma vez no tópico sobre educação em sexualidade. Tais dados sinalizam que há mais referências às heterogeneidades sociais nos documentos citados do que às heterogeneidades individuais. Neste artigo, nosso foco é na discussão sobre heterogeneidades de níveis de conhecimento e suas relações com as demais heterogeneidades (sociais e individuais). De modo geral, foram encontradas referências à heterogeneidade de níveis de conhecimento nos quatro documentos.

No que se refere ao Documento Curricular do Estado de Pernambuco, há grande ênfase em educação em direitos humanos, com referência à diversidade e defesa do princípio da equidade:

Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. A excelência nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade (PERNAMBUCO, s/d, p. 20).

A proposta curricular de Pernambuco, portanto, recomenda que temáticas que contribuam para a formação em direitos humanos sejam abordadas na Educação Básica e na construção de identidades sociais, convergindo para os princípios defendidos por Arroyo (2010) e Hage (2011) quanto aos processos de constituição identitárias individual e coletiva das crianças. Tais autores realizam essa discussão com foco nas escolas do campo, no entanto,

é possível transpor tal princípio para outras identidades sociais, buscando-se contribuir para a valorização e disseminação dos valores e referenciais socioculturais de cada grupo social.

Em suma, no documento curricular do Estado de Pernambuco, há defesa da necessidade de abordar temas relativos à diversidade para formação humana e combate aos preconceitos, explicitando-se a importância do tratamento dessas temáticas para a constituição cidadã, assim como há a recomendação para a consideração das necessidades individuais das crianças. Tais orientações convergem para uma concepção de alfabetização distanciada das práticas padronizadas próprias dos métodos sintéticos, que orientam situações didáticas comuns para todos os estudantes.

Apesar dos diferentes tipos de heterogeneidade serem tratados, não há, no documento, discussão explícita das relações entre heterogeneidades sociais, individuais e heterogeneidades de níveis de conhecimento. Por outro lado, há a defesa da equidade, o que remete à necessidade de garantir diferentes modos de atendimento escolar a partir do reconhecimento das diferentes oportunidades e trajetórias de vida. Essa orientação geral de educação na perspectiva da equidade não se concretiza em orientações específicas acerca de como promover a equidade.

Assim como a proposta curricular de Pernambuco, o documento de Recife também enfatiza a necessidade de formação humana. O discurso presente neste documento aproxima-se da defesa de uma abordagem pedagógica em que a educação para os direitos humanos

[...] extrapola o sentido marcadamente informativo delimitado pela perspectiva jurídica para enfatizar sua dimensão formativa – no caso, a formação de sujeitos de direitos com potencial de ação transformadora na sociedade. Marcadamente influenciada pela obra de Paulo Freire, essa perspectiva parte de fragmentos amplamente difundidos e reiterados pelo discurso crítico: democracia, cidadania, autonomia, transformação social, participação, questões que aparecem enfocadas de muitas formas (RAMOS, 2011, p. 205).

As diferenças individuais também aparecem em diferentes trechos do documento, revelando a busca pela equidade na educação e de modo articulado à discussão sobre heterogeneidade de conhecimentos. Assim como o documento do Estado de Pernambuco, o de Recife propõe uma prática de ensino em que as diferenças entre os estudantes gerem práticas diferenciadas, que revela-se com maior aproximação de propostas de alfabetização na perspectiva do letramento, tal como discutido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013).

As análises mais aprofundadas dos modos como essas heterogeneidades aparecem no documento, no entanto, revelam que parece haver um pressuposto implícito de que as diferenças de níveis de conhecimento são decorrentes, sobretudo, dos diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes e que estes estariam relacionados às diferenças individuais.

Além dos ritmos de aprendizagem, há referências aos interesses particulares e de grupos e relação entre tais interesses e heterogeneidade de conhecimentos, parecendo pressupor que as dificuldades, interesses, formas de apropriação de conhecimentos seriam os fatores fundamentais das diferenças entre os níveis de conhecimento.

Desse modo, tal como ocorre no documento da secretaria estadual, também no de Recife há a defesa de um currículo que respeite e aborde a diversidade humana, como pressuposto para a formação cidadã dos estudantes, assim como reconhecimento das diferenças individuais. No entanto, não há reflexão que articule a heterogeneidade de níveis de conhecimento com questões relativas às heterogeneidades sociais, ocorrendo apenas uma articulação com as diferenças individuais, bem como, também, não há orientações ou princípios didáticos que contribuam para que os professores possam lidar com as heterogeneidades de conhecimentos em sala de aula.

Como nos documentos anteriormente analisados, em Jaboatão dos Guararapes há, também, a defesa de uma educação para a formação humana. Neste documento, explicita-se a dimensão dialógica da construção de nossos discursos e, conseqüentemente, de nossas identidades sociais. Esse modo de tratar do fenômeno da heterogeneidade corrobora o pressuposto defendido por Barreiros (2009, p. 65):

É nesse entre-lugar, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo em que as repudiam, num discurso ambivalente (BARREIROS, 2009, p. 65).

A dimensão dialógica acima citada implica na ideia de um currículo vivo, como conjunto de experiências que conduzem à formação do sujeito implicado ideologicamente.

A necessidade de reconhecer as diferenças individuais aparece nesse documento, assim como nos demais. Tal tipo de heterogeneidade, assim como no currículo recifense, é tratado, sobretudo, em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem. Mais uma vez, os ritmos de aprendizagem, que são aspectos relativos às diferenças individuais, surgem como fator relacionado às diferenças de níveis de conhecimento e como recomendação didática para o planejamento. Esse pressuposto é modalizado no momento em que se trata sobre avaliação:

Essa forma de conceber a avaliação aponta para a indissociabilidade entre o planejar, o ensinar e o aprender materializados em metodologias e procedimentos didáticos, bem como pela utilização de diferentes procedimentos avaliativos que ultrapassem a dimensão cognitiva, considerando os diferentes fatores que interferem na compreensão do que se está conhecendo, como: as relações humanas, a diversidade cultural, o contexto social, político e econômico (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 31-32).

Mais uma vez, podemos concluir que há defesa de uma educação que contribua para a formação humana, que respeite e aborde as heterogeneidades sociais, assim como reconhecimento das diferenças individuais, mas não há articulação mais explícita entre esses tipos de heterogeneidade e as diferenças de níveis de conhecimento. Não há, também, explicitação de princípios didáticos relativos a como lidar com as heterogeneidades.

Para ter algum parâmetro de comparação com os documentos pernambucanos, foram realizadas análises do currículo de Minas Gerais. Em relação às heterogeneidades sociais, em comparação com os documentos anteriores, as recomendações são menos enfáticas. Apesar de o termo “diversidade” aparecer 59 vezes, estão localizados nos quadros com as habilidades a serem aprendidas pelos estudantes, com muitas repetições. O foco central é na diversidade cultural, com algumas referências a habilidades atitudinais de convivência e combate ao preconceito, embora sejam apresentadas como princípio curricular, revelando um discurso mais geral a favor da vivência cidadã, mas não há, como nos documentos anteriores, a ênfase à formação humana e a questões relativas às identidades sociais específicas.

O discurso generalista sobre diversidade e formação cidadã está presente no documento, no entanto, não há problematização acerca das implicações dessa diversidade no cotidiano escolar. Ramos (2011), ao abordar a questão da Educação para os Direitos Humanos, alerta que:

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 relação às diferenças individuais, também há referências no documento, articulando tal tipo de heterogeneidade à discussão sobre equidade na educação:

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, s/d, p. 10).

No documento, a heterogeneidade de conhecimentos é um tema que ganha especial relevância. Assim como nos demais documentos, parte-se do pressuposto de que o ensino precisa ser ajustado às necessidades dos estudantes, de modo que há distanciamento de abordagens que padronizam atividades. Também neste documento, há maior aproximação

com a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe variedade de estratégias didáticas, para atender simultaneamente a estudantes que têm diferentes hipóteses e conhecimentos sobre a leitura, a escrita e demais conteúdos escolares. No entanto, diferentemente do que ocorre nos documentos pernambucanos anteriormente expostos, na proposta curricular de Minas Gerais estão presentes muitos princípios didáticos, muitas sugestões de ação para que seja possível lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento. De modo geral, há a defesa do ciclo de alfabetização e de garantia de aprendizagens e de progressão escolar, tendo a avaliação como um dos focos de atenção.

Além das proposições de atendimento diferenciado dos estudantes por níveis de conhecimento em agrupamentos provisórios e projetos que oportunizem aprendizagens aos que estejam com baixo rendimento escolar, há também recomendações didáticas para lidar com a diversidade em uma mesma sala de aula. Neste caso, os ritmos de aprendizagem são considerados, mas há um discurso mais amplo de reconhecimento de que o sistema de ciclos prevê a heterogeneidade de conhecimentos e a necessidade de lidar com elas no cotidiano da escola. O atendimento diferenciado aos estudantes, neste documento, também é presente como estratégia necessária de ensino.

Apesar de serem encontrados trechos que sinalizam para a necessidade de atender à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, não há, assim como nos outros documentos analisados, diversidade de indicação de estratégias didáticas específicas para a gestão da sala de aula. Há recorrência de proposições de ações que garantam novos arranjos para que as crianças que estejam necessitando de acompanhamento em determinadas aprendizagens sejam atendidas, como foi exemplificado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. As análises realizadas nas quatro propostas curriculares sugerem que o tema heterogeneidade está presente nos documentos oficiais. No entanto, há diferenças entre elas.

Em relação às heterogeneidades sociais, os documentos pernambucanos – Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes – 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.

Além da defesa do atendimento às heterogeneidades sociais, todos os documentos reconhecem as diferenças individuais e estabelecem relações entre tal tipo de heterogeneidade e o princípio da equidade na educação. Também relacionam as diferenças de ritmos de aprendizagem às heterogeneidades de conhecimentos. Não há, no entanto, discussão sobre as relações entre as heterogeneidades sociais e heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

Quanto às orientações acerca de como lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, o documento de Minas Gerais estabelece várias propostas que indicam possibilidades de agrupamentos das crianças para atendimentos específicos e que implicam em ações que extrapolam as decisões individuais dos professores. Tais proposições sinalizam para a responsabilidade coletiva pela aprendizagem para todos, incluindo coordenadores pedagógicos e gestores nas decisões e ações que possam garantir aprendizagem.

Nos documentos, há também algumas sugestões relativas a como lidar com a heterogeneidade no cotidiano da sala de aula, mas são pontuais. Essa é uma lacuna que precisa ser tomada como objeto de reflexão. É no cotidiano da sala de aula que os professores precisam mais frequentemente lidar com as heterogeneidades. Desse modo, evidencia-se a necessidade de garantir formação continuada aos docentes, para apoiá-los na tarefa de garantir um ensino com equidade.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BARREIROS, Débora. Todos iguais... todos diferentes. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- COUTINHO-MONNIER, Marília. O ensino do sistema de escrita alfabética: o que fazem professores que trabalham com diferentes metodologias? O que os alunos aprendem? Tese de doutorado em educação, UFPE, 2009.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.
- FREITAS, Maria Natalina M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- 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-salomomufarrej-hage>. Acesso em: 29/09/2022.
- KLEIMAN, Angela. O significado do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P. Relatório de pesquisa: Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil, 2012.
- LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. *Olh@res*, v.1, p. 69 - 99, 2013.
- LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento; SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da Silva (orgs). *Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 46-62.
- LEITE, Tania. M. S. B. R. Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, Artur G. de. A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.
- MORAIS, Artur G. de. Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização? Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.
- MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46, jan. - abr. 2011.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p.53-60.
- STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge, Mass: Harvard university Press, 1989.