

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

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



Atena
Editora
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

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



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^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: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E59	<p>Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues 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 978-65-258-0813-0 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201</p> <p>1. Prática de ensino. 2. Diversidade cultural. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.115</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

CRÉDITOS

Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Participantes do grupo de pesquisa

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

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

Apoio

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

PREFÁCIO

Artur Gomes de Morais

Cara Leitora, Caro Leitor,

O livro que você tem em mãos, e no qual está prestes a mergulhar, trata de um tema mais que urgente, sempre que pensamos em garantir uma educação de qualidade para todas e todos. Sim, a busca por um ensino que respeite a diversidade dos estudantes e se ajuste a ela, que leve em conta a natural heterogeneidade de ritmos, conhecimentos prévios, culturas e interesses dos nossos alunos é uma questão obrigatória. Mas, infelizmente, ela vinha sendo pouco enfrentada, tanto por quem pratica como por quem pesquisa o cotidiano escolar.

Com relação aos que assumem as políticas públicas e ao que fazemos no interior das escolas, vemos que, embora desde os anos 1990 a maioria de nossas redes de ensino tenham se reorganizado em sistemas de ciclos, são muito raras as propostas e ações concretas que visam a ajustar o ensino às distintas necessidades dos aprendizes de cada grupo-classe em qualquer etapa da Educação Básica. Costumo dizer que, sem ações planejadas, concebidas e reinventadas *coletivamente*, para considerar a natural diversidade de nossas crianças e jovens, o propagado ideal de “respeito aos ritmos dos alunos”, que constitui um princípio central da educação estruturada em ciclos, termina sendo uma mera (e perigosa) carta de boas intenções. E aqui cabem dois comentários.

Primeiro: Penso, há décadas, que a efetivação de um ensino ajustado às heterogeneidades (no plural) precisa ser parte das políticas dos coletivos de educadores de cada rede e de cada estabelecimento escolar. Isto é, em lugar de responsabilizarmos, individualmente, as professoras e os professores para que, muitas vezes de forma improvisada e sem qualquer apoio, busquem paliativos ou soluções quando veem que vários estudantes “não estão conseguindo acompanhar o restante da turma”, precisamos enfrentar a realidade, investindo em programas e práticas de modulação do ensino às diversidades. Mas que sejam propostas e ações definidas e assumidas no coletivo, envolvendo todos que fazem a educação escolar: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e todos os demais atores e atrizes envolvidos na empreitada.

Segundo: Sinto, também há muito tempo, que vínhamos produzindo pouca pesquisa sobre como, na escola, temos conseguido levar em conta as diferentes formas de heterogeneidade, naturais entre os aprendizes, de modo a alcançar o sucesso escolar. O exame da produção científica no campo da Educação, quer aquela veiculada em periódicos,

quer a que conhecemos nos congressos, atesta essa escassez que percebíamos até poucos anos atrás. Temos, é verdade, uma quantidade enorme de investigações que atestam práticas de alfabetização homogeneizantes, repetitivas e produtoras de fracasso, mas pouco se vinha investindo em pesquisar, em distintas perspectivas e contextos, as políticas e ações reais que optam por não abandonar os alunos que mais precisam de ajuda para avançar.

Este livro, que agora temos o privilégio e o prazer de conhecer, nos ajuda muito a superar essa lacuna. A robustez teórica e metodológica dos variados estudos que compõem cada um de seus capítulos me fazem prenciar que, sim, esta será uma obra de referência para todas e todos que queiram refletir sobre como se configuram as heterogeneidades nas situações de ensino-aprendizagem e sobre como podemos acolhê-las e a elas responder, assumindo uma postura de respeito e de busca de êxito. Por que crio essa expectativa?

Em primeiro lugar, porque é inegável a amplitude do que essa obra assume como tarefa a analisar no âmbito das heterogeneidades escolares. Além de fazer uma extensa meta-análise do que se tem concebido como heterogeneidades na produção acadêmica do campo educacional, nos últimos anos, investiga como elas, as heterogeneidades, são assumidas nos currículos, nos livros didáticos e, também, no dia a dia das salas de aula de escolas da cidade e do campo.

Um segundo aspecto que salta aos olhos é o compromisso em aprofundar, em cada um desses contextos de ensino, a variedade do que podemos caracterizar como tipos ou categorias das heterogeneidades próprias de indivíduos ou grupos, que tornam a diversidade um dado natural de constituição de nossa humanidade como aprendizes e docentes. Um cuidadoso trabalho de categorização, amparado em densa reflexão teórica, é assumido pelas(os) pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es) em formação que se debruçaram sobre aqueles contextos ou objetos de naturezas multifacetadas e originais. Com essa postura, nos ensinam, por exemplo, que pensar nas heterogeneidades no cotidiano das salas de aula multisseriadas não é o mesmo que desvendar como se expressam nos demais grupos-classe, da cidade ou do campo, ou em documentos curriculares e materiais didáticos.

Um terceiro aspecto que a leitora e o leitor poderão constatar como inovador e politicamente radical é a perspectiva assumida de tratar as deficiências como expressões das heterogeneidades naturais dos que aprendem. E aqui, interpreto, o ganho político-pedagógico é duplo. Além do respeito e compromisso firmado em relação a efetivar ações de ensino que assumam as especificidades dos estudantes que têm necessidades especiais, a inclusão é tratada como uma questão que nos obriga a não esquecer todas as demais diferenças sociais e individuais (que influem nos ritmos e modos de aprender) das crianças e dos jovens que não têm deficiências físicas ou comprometimentos (cognitivos,

socioemocionais etc.) que possam ser tipificados como “necessidades especiais”. Quando as heterogeneidades são vistas como naturais, a própria noção de inclusão é ampliada e fortalecida.

Um quarto ponto que quero ressaltar é que todos os estudos que levaram à produção de cada capítulo revelam um cuidado metodológico e um tratamento bem criterioso dos dados empíricos selecionados. Ouvi, há alguns anos, numa fala de nosso mestre Carlos Roberto Jamil Cury, que, num campo científico como o Educacional, o cuidado em descrever detalhadamente para o leitor os critérios metodológicos e de tratamento dos dados que produzimos/coletamos é, afinal, uma questão de ética, além de um princípio de rigor científico. A atitude assumida pelas autoras e pelos autores de cada estudo aqui trazido a público é uma verdadeira aula de como podemos e necessitamos fazer pesquisa – tanto as de caráter bibliográfico como as que assumem adentrar e desvelar a realidade empírica – amparados pelo firme propósito de não ceder a pré-conceitos ou opiniões pré-formadas sobre os temas que queremos melhor compreender.

Uma quinta virtude essencial, que perpassa toda a obra, é o compromisso das autoras e dos autores em focar a dimensão didática que professoras e professores têm como desafio nas diárias situações de ajuste do ensino, quando assumem que as heterogeneidades não são um problema. Desse modo, nos diferentes capítulos reaparecem temas como a realização de diagnósticos e avaliações contínuas das crianças, a escolha de estratégias de agrupamento dos aprendizes, a efetividade de variadas formas de mediação docente na sala de aula e a inevitável necessidade de planejamento e intencionalidade para viabilizar tudo isso.

Finalmente, entendo que o livro aqui apresentado chega num momento crucial para todas e todos que lutamos por um mundo mais justo e fraterno, no qual as oportunidades e condições de educar e aprender respeitem as diversidades das pessoas humanas. Temos assistido, infelizmente, a uma terrível escalada de autoritarismo e mercantilização na definição de políticas e propostas educacionais em vários lugares do planeta. Em nosso país, a instituição por decreto de uma política nacional de alfabetização e a imposição de uso de livros didáticos pouco inteligentes na Educação Infantil são bons exemplos de como o neoliberalismo nos tem atacado de maneira sórdida. Por isso, tenho insistido sobre a urgência de tomarmos consciência de que a imposição de “pacotes”, “apostilados”, “sistemas de ensino” e “métodos fônicos” é, exatamente, o inverso do respeito às heterogeneidades dos que aprendem e dos que ensinam.

Nos tempos sombrios que temos vivido, de uns anos para cá, os empresários da educação, donos de “consultorias” e de grupos editoriais, a quem prefiro chamar de “mercadores da educação”, querem impor seus materiais e programas padronizados que,

inevitavelmente, desrespeitam por completo as necessidades individuais dos aprendizes de cada sala de aula, assim como ignoram os saberes e as trajetórias de cada docente. Se olharmos bem, confirmaremos que, sim, aqueles pacotes são a negação absoluta do reconhecimento das heterogeneidades e de qualquer respeito às diferenças sociais e individuais dos que aprendem e de quem ensina. No caso das professoras e dos professores, o que aqueles grupos neoliberais propagam é uma verdadeira desprofissionalização, na medida em que buscam impor que todas e todos que ensinam, em todas as redes de ensino do país, sigam, obedientemente, de segunda a sexta-feira, em todos os meses do ano, as mesmíssimas atividades “prontas” e “invariantes”, esquecendo o que observamos que cada um de nossos estudantes precisa e que, como docentes, sabemos que é urgente levar em conta.

Que bom que este livro traz elementos conceituais, análises empíricas e sérias reflexões sobre as heterogeneidades, que nos ajudam a lutar pela democracia no interior das escolas e das salas de aula e pelo direito de definir, coletivamente, políticas públicas de educação!

Em nome das colegas Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa, agradeço a toda a equipe da Universidade Federal de Pernambuco que tanto trabalhou para nos fornecer esse sério conjunto de estudos, que nos ajuda a melhor enxergar as luzes no fim do túnel. Parabéns!

Desejo a todas e a todos ótimas leituras! E prazerosas releituras!

Olinda, abril de 2022.

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

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

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

As heterogeneidades sociais / econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

O segundo tipo de heterogeneidade está relacionado à pessoa com deficiência. Apesar da existência de leis que garantem a inclusão de crianças desse grupo em turmas regulares, ainda há muitas dificuldades no processo de ensino desses alunos, visto que é necessário conhecer muitas características para organizar um ensino ajustado. Entendemos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Diferentes aspectos desse processo de inclusão precisam ser discutidos a fim de que alcancemos as condições necessárias para que 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 realização das mesmas; 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 1

O livro *O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais* faz parte da coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”. Como mencionado na Apresentação da Coleção, a pesquisa que deu origem a esse trabalho investigou o tratamento da heterogeneidade em dissertações, teses e artigos; currículo; livro didático; e prática docente. Assim, os capítulos que fazem parte deste Volume 1 buscam, de forma geral, discutir como a heterogeneidade é tratada nos documentos analisados, bem como na prática de professores.

Reforçamos que a escola é uma instituição naturalmente permeada por várias heterogeneidades. Nesse sentido, o reconhecimento dessa realidade pode colaborar para se pensar estratégias para lidar com essa diversidade, de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Por acreditarmos que a compreensão de um problema pode ajudar na descoberta de soluções, investimos na pesquisa e nos artigos que passamos a apresentar neste volume, como uma forma de abrir espaço para que a heterogeneidade possa ser objeto de reflexão pelo público interessado no tema.

Nessa perspectiva, este livro está dividido em quatro partes, que correspondem aos subprojetos desenvolvidos na pesquisa. A parte 1 destina-se à pesquisa bibliográfica e contém um capítulo desenvolvido por Ana Cláudia Pessoa, Joaquim Castro e Amanda Nascimento. Nesse capítulo, os autores discutem as orientações didáticas relacionadas ao tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização presentes em teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2016. Os autores observaram que, apesar de os estudos analisados tratarem algumas questões sobre a heterogeneidade na sala de aula, a abordagem é ainda insuficiente e são pouco diversificadas as contribuições em relação às orientações didáticas. Além disso, as poucas orientações apresentadas nos estudos estão, em sua maioria, voltadas para a diversidade de níveis de conhecimento e não consideram uma relação entre as diversas heterogeneidades e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

A parte 2 está dedicada à discussão sobre Currículo. As autoras Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva investigaram a heterogeneidade em currículos brasileiros. Defendem a importância desse tipo de estudo, pois os documentos curriculares apontam para a promoção de políticas públicas, formação de professores, bem como para as concepções que norteiam as práticas dos professores na sala de aula. Nesse sentido, buscam investigar as concepções de heterogeneidades presentes nas orientações didáticas

oferecidas aos professores nos documentos curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais e heterogeneidades sociais e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. As autoras concluem que, apesar das diferenças observadas entre um documento curricular e outro em relação ao tipo de heterogeneidade abordada e à profundidade das discussões apresentadas, os documentos analisados apontam, de modo geral, para o papel da escola na formação de valores e atitudes dos estudantes e para os diferentes níveis de conhecimentos sobre conteúdos curriculares. No entanto, as autoras identificaram poucas referências às relações entre as heterogeneidades sociais e individuais nos documentos analisados.

A parte 3 deste livro destina-se às pesquisas que tiveram como foco a análise do livro didático, considerando esse um recurso importante que pode levar à ampliação das discussões sobre heterogeneidade na sala de aula. Nessa parte encontramos três capítulos.

No Capítulo 3, as autoras Telma Ferraz Leal e Laís Bonamigo partem do pressuposto de que, tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais, bem como as relações entre elas, podem impactar os níveis de conhecimento dos estudantes. Assim, buscam discutir as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as heterogeneidades individuais e as heterogeneidades sociais em três coleções de livros didáticos destinadas ao processo de alfabetização. As autoras observaram que as heterogeneidades de grupos sociais, quando tratadas, estavam presentes no Manual do Professor, mas não foram percebidas atividades que levassem os estudantes à reflexão sobre o tema. Além disso, mesmo no Manual do Professor, a discussão era pouco problematizada, o que não contribuiu para a formação crítica do estudante. Em relação às diferenças individuais, elas apareceram de modo mais uniforme nas coleções, se comparadas às sociais, além de estarem inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Por outro lado, não foram percebidas discussões que evidenciem relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre aprendizagens.

No Capítulo 4, Ana Claudia Pessoa e Rosy Karine Araújo discutem o tratamento da variação linguística em duas coleções de livros didáticos de alfabetização. As autoras partem das categorias da Sociolinguística para identificar os tipos de variação linguística que são tratados nas coleções: variações históricas; variações regionais; variações sociais; língua falada e língua escrita; e variações estilísticas. Os dados apontaram que a coleção Ápis abordou as variações social, regional e estilística; e a coleção Buriti, apenas as variações estilísticas e regional, porém, mesmo quando a discussão estava presente no Manual do Professor, nem sempre eram encontradas atividades para os alunos voltadas

para o tipo de variação discutida no Manual do Professor. De modo geral, as coleções apresentaram poucas atividades voltadas para essas variações linguísticas. Além disso, as atividades estavam, predominantemente, presentes no Volume 3. As autoras concluem que a pouca abordagem das coleções aos tipos de variações linguísticas pode perpetuar o preconceito linguístico enraizado na nossa sociedade.

No último capítulo da Parte 3, Kátia Virgínia das Neves da Silva e Juliana de Melo Lima analisaram os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade em uma coleção de livro didático de alfabetização aprovada no PNLD Campo em 2016. As autoras procuram responder, no capítulo, a algumas questões norteadoras: em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstam valorizar seus saberes, suas culturas, resgatando-as nas propostas das atividades? Nas orientações aos professores, explicitam a relevância dos diferentes tipos de conhecimentos, das diferentes culturas? As atividades propostas às crianças resgatam suas culturas e de suas comunidades? As autoras observaram uma abordagem superficial das questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Quando se trata das heterogeneidades do campo, as autoras perceberam que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, apresentou as atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo e apresentou algumas ações culturais. Porém, os temas foram tratados de forma superficial e pouco problematizadora. Apesar disso, as autoras defendem que houve avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no Manual do Professor da coleção analisada. Porém, esse avanço não se refletiu nas atividades destinadas aos alunos, que ainda se apresentam pouco problematizadoras.

Por fim, a parte 4 deste livro destina-se à discussão sobre prática docente. Lidar com a diversidade presente na escola não é tarefa fácil para o professor. Para colaborar com reflexões sobre o tratamento das heterogeneidades na sala de aula, as pesquisas presentes nessa parte do livro buscam discutir estratégias didáticas para lidar com a temática.

No capítulo 6, Ana Cláudia Pessoa, Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros e Josilene Maria Conceição buscam analisar como se dá a organização das práticas de docentes para lidar com a heterogeneidade. Para isso, observam a prática de três professoras do campo, sendo uma de uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização e duas de turmas multisseriadas. As autoras evidenciam uma tendência de as professoras focarem nas heterogeneidades de nível de conhecimento, organizando suas práticas

para atenderem a esse fim. As professoras usam estratégias diferentes entre elas, para atenderem às necessidades de cada turma. Assim, é possível perceber formas diferentes de realizar atendimento aos estudantes por meio de agrupamentos diversos, uso de atividades diversificadas, estímulo à colaboração entre os estudantes, dentre outras estratégias. Apesar disso, foi possível observar que a tarefa de lidar com a heterogeneidade não é fácil para as professoras. As realidades distintas analisadas pelas autoras apontaram que as professoras de turmas multisseriadas parecem ser menos resistentes em relação ao atendimento das heterogeneidades do que a professora da outra turma, talvez pelo fato de o próprio modelo multisseriado induzir a pensar que esse é o lugar de diversidades que precisam ser atendidas. As autoras concluem o capítulo apontando para a necessidade de ampliar a discussão sobre modos de tratar a heterogeneidade na sala de aula por meio de formações docentes que ajudem a pensar a prática a partir da troca entre pares.

O capítulo final continua discutindo a prática docente, trazendo como foco da discussão a importância da realização de agrupamentos como uma das possibilidades de lidar com a heterogeneidade. Nesse caminho, Telma Ferraz Leal e Maria Daniela da Silva buscam mapear as estratégias de agrupamento usadas por professoras do Ciclo de Alfabetização, a fim de verificar se tais estratégias favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimento. As autoras observaram que as professoras usavam estratégias de agrupamentos para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, porém havia uma diversidade grande nesse uso entre as professoras observadas. Além disso, foi percebida a prevalência do uso das atividades em grande grupo. Por fim, as autoras concluem que os dados apontam para a importância da variação dos tipos de agrupamentos, porém há necessidade de considerar outros fatores que podem interferir na potencialidade da realização dos agrupamentos como, por exemplo, o tipo da mediação realizada pela docente durante as atividades propostas.

Todos os capítulos aqui abordados contribuem para pensar a heterogeneidade na alfabetização, abrindo uma discussão importante para romper com a prática de um ensino homogeneizante. Esperamos que os estudos aqui apresentados contribuam para uma prática em que a aprendizagem seja, de fato, um direito de todos.

SUMÁRIO

PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE HETEROGENEIDADE

CAPÍTULO 1..... 1

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRATAMENTO DAS HETEROGENEIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2010 A 2016

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Joaquim Castro

Amanda Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302011>

PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

CAPÍTULO 2..... 28

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS BRASILEIROS

Telma Ferraz Leal

Dayane Marques da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302012>

PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 3..... 70

HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DIVERSIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO

Telma Ferraz Leal

Lais Bonamigo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302013>

CAPÍTULO 4..... 114

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Rosy Karine Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302014>

CAPÍTULO 5..... 130

LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES NO TRABALHO COM A HETEROGENEIDADE DE REGIÃO

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Juliana de Melo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302015>

PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

CAPÍTULO 6..... 160

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIADAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Ana Paula Berford

Josilene Maria Conceição

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302016>

CAPÍTULO 7..... 181

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ?

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302017>

SOBRE OS AUTORES 210

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 212

PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DIVERSIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO

Data de aceite: 27/09/2022

Telma Ferraz Leal

Laís Bonamigo

1 | INTRODUÇÃO

Os autores de livros didáticos consideram a heterogeneidade em sala de aula nas proposições de atividades de alfabetização? E nas orientações aos professores? Como a heterogeneidade é concebida nesses materiais? Quais tipos de heterogeneidade são considerados nas orientações e atividades dos estudantes?

Esse é o tema deste capítulo, concebido 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. Buscamos discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais), nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização.

Antes de começarmos a discutir sobre os dados produzidos nas análises dos livros, faremos, a seguir, algumas reflexões sobre

o fenômeno da heterogeneidade e sobre as categorias utilizadas na pesquisa.

2 | DO QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO TRATAMOS DE HETEROGENEIDADE NA ESCOLA?

O debate sobre heterogeneidade na educação tem perpassado discussões relativas a diferentes temáticas que buscam tratar da complexidade dos processos pedagógicos. Duas pontas desse debate são foco de atenção: as diferenças individuais e a diversidade humana quanto às identidades sociais. Desse modo, não é nova a preocupação com tal tema nas pesquisas sobre recursos didáticos, sobretudo quanto ao tratamento dado às heterogeneidades sociais, tais como as investigações acerca dos modos como as questões étnicas são tratadas em diferentes materiais.

Castello Branco (2005), ao abordar temas relativos ao trabalho escravo indígena, o trabalho escravo negro, o racismo, a discriminação, a violência física e simbólica, o abolicionismo e a exclusão social da população negra em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental II, apontou avanços nas representações de fatos históricos relacionados aos negros. Ainda assim, a autora reflete sobre o apagamento da história da população negra no Brasil, especialmente nos

temas pós-abolição. Ela pontuou a importância da aprovação da Lei 10.639/2003 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm) como mecanismo de garantia de espaço para novos autores de livros didáticos comprometidos com a valorização do papel do povo negro na construção da nação e da sociedade brasileira.

Ainda sobre a abordagem de questões étnicas em livros didáticos, pode-se destacar a pesquisa de Silva Junia (2010). Nessa pesquisa, é evidenciado que os livros didáticos analisados contemplam discussões sobre desigualdades sociais, escravidão, sobre contribuição dos negros à sociedade brasileira e emigração. No entanto, apresenta crianças negras apenas em situações de miséria, sofrimento e sem acesso aos bens socialmente produzidos.

Outros estudos se debruçaram sobre a abordagem de gênero nos livros didáticos. Celestino (2016) e Costa e Gonçalves (2019) investigaram, respectivamente, livros didáticos de História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e apontaram, entre outros resultados, a existência de lacunas quanto à temática de gênero e sexualidade e ao papel da mulher.

A abordagem das singularidades do campo e suas relações com os espaços urbanos também se fez presente em investigações sobre os livros didáticos. Silva e Lopes (2020) trataram do uso do livro didático em escolas rurais e, em particular, com turmas multisseriadas e Berbat e Feijó (2016) investigaram a abordagem das especificidades do campo nos materiais aprovados pelo PNLD. Esse segundo estudo concluiu que algumas das obras analisadas não consideram a organização multisseriada, tampouco se relacionam de forma pertinente ao contexto camponês nas suas lutas, formas de reprodução da existência, identidade e cultura.

Outros temas concernentes ao trato da heterogeneidade, com foco em heterogeneidades individuais e de percurso escolar também são contemplados em investigações. Uma pesquisa realizada por Silveira, Bonin e Ripoll (2010), com a qual dialogamos, abordou o tratamento das diferenças (idade, deficiência, etnia, imagem corporal etc.) em livros de literatura infantil. Mais especificamente, optaram por analisar as diferentes formas como os paratextos (fragmentos verbais que acompanham o texto principal das obras) se alinham a uma dimensão pedagógica, ensinando e buscando influenciar condutas e atitudes. Nesse artigo, as pesquisadoras identificaram dois tipos de discurso nos paratextos pertencentes aos 19 livros de dez coleções de literatura infantil analisadas: discurso multiculturalista e o discurso científico.

As autoras concluíram que no *corpus* investigado a perspectiva multicultural adotada “colabora para a naturalização das relações de força implicadas na produção

das diferenças no momento em que considera que ser igual ou ser diferente é da ordem natural das coisas” (2010, p. 101). Tal perspectiva minimiza o peso das relações de poder criadas pela hierarquização de valores, símbolos culturais e identidades. Tal pressuposto também está subjacente à discussão realizada por Ferreira, Nunes e Klumb (2013), ao realizarem uma pesquisa sobre a presença de trabalhos relativos às “relações de gênero” e “sexualidades” entre as pesquisas apresentadas em congressos da ANPED entre os anos 2000 e 2006. As autoras sinalizam que “o gênero, assim, nos permitiria melhor compreender os fenômenos sociais, porque as noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade explicam as relações de poder nas sociedades tanto ou mais que outras categorias analíticas” (2013, p. 902)

O compromisso ideológico com a discussão sobre o tratamento da heterogeneidade na escola também foi objeto de discussão por Russo e Araújo (2013) em artigo em que buscaram discutir sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar, refletindo sobre como um grupo de professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identifica e lida com essa questão em sala de aula. As autoras entrevistaram 22 professores(as) e realizaram sessões de grupo focal com 12 professores(as). Os dados indicaram dois principais grupos dentre as participantes da pesquisa. Nas palavras das autoras,

o primeiro grupo se relaciona com a concepção que tende a identificar a ideia de diferença com a situação de desigualdade. [...] No segundo grupo, estão citadas as diferenças percebidas pelos participantes como alvo de discriminação e preconceito, diferenças que se referem, em geral, a questões de identidade étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual. (RUSSO, ARAÚJO p. 575)

Segundo as pesquisadoras, as diferenças de identidade só foram citadas pelas docentes após a interferência da mediadora, a partir da qual apareceram depoimentos relativos à questão étnico-racial. Também foram citadas diferenças físicas e intelectuais que, segundo alguns docentes, são as mais difíceis de se lidar. Os depoimentos de alguns professores pareceram indicar que a concepção predominante é de que a sociedade é excludente em sua natureza. Ao concluírem, as autoras destacam o caráter monocultural da escola, ao prezar pela padronização e, apesar de ser vista como uma característica passível de crítica pelos professores participantes, em alguns momentos o movimento homogeneizante é considerado como parte da função social da escola pública no processo de fomentar a inclusão e a mobilidade social.

Além da tendência homogeneizante no trato da heterogeneidade nas escolas, também são comuns relatos relativos à intolerância, como é comentado por Caputo (2015), ao abordar as relações entre espaços escolares e não escolares.

Dialogando com Nilda Alves (2010), Caputo (2015) alerta que a formação de estudantes e professores se dá através de múltiplos contextos de aprendizagem, havendo redes educativas atuando dentro e fora das escolas, dentre elas as religiosas. Ela estudou as redes de saberes e significações que ocorrem nos terreiros de candomblé, mais especificamente, buscando compreender o aprendizado do yorubá e seu uso. Foram realizadas observações das atividades religiosas do Ilé Àṣẹ Omi Laare Ìyá Saba, terreiro de candomblé Kétu, localizado em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, assim como conversas com o Babalorixá, responsável pela casa, e entrevistas com duas crianças e dois jovens que têm função na casa. As crianças tinham 8 e 9 anos e os adolescentes tinham 16 e 18 anos.

Dentre os vários aspectos discutidos pela autora no artigo, destacamos o debate acerca das diferenças entre a “cultura organizacional” da escola e a do terreiro. Nas análises dos dados, há destaque para a valorização da produção oral, que está presente nas casas de candomblé e sustenta o processo de ensino e aprendizagem da religião. Há também reflexões sobre a concepção dos conhecimentos religiosos e a forma como são mantidos o vocabulário e a língua afro-brasileira no cotidiano de quem fala o português. Desse modo, os dados produzidos evidenciam o espaço religioso como potente para aprendizagens diversas que ocorrem no processo de construção das identidades das crianças, dos jovens e dos adultos.

A partir das análises das práticas religiosas nos terreiros, Caputo (2015) problematiza o modo como nas escolas tais práticas são desconsideradas e muitas vezes desrespeitadas. Aborda sobre a resistência imposta pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, escolas e educadores quanto ao desenvolvimento de trabalhos com temáticas afro-brasileiras e indígenas. Tal resistência, bem como exposto por Gomes (2008), resulta, dentre outros fatores, da “crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural, [o que] faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança” (GOMES, 2008, p. 69). Dessa forma, segundo Oliveira (2012), o trabalho, o estudo e a pesquisa acerca das culturas e das etnias africanas permanecem em defasagem nos currículos e práticas pedagógicas, não havendo, desse modo, contribuições importantes para a valorização das identidades sociais das crianças e nem ações potentes de combate aos preconceitos sociais.

Na contramão dessa realidade, Caputo (2015) propõe a construção de um espaço de disputa que se ampara na “pedagogia do conflito”, proposta por Santos (1996), já que, para o autor, “o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento, uma como regulação e outra como emancipação” (p. 791). A autora, na esteira de Gomes (2008), entende a herança africana como parte do processo de formação de todos os

sujeitos sociais, fazendo-se necessária e urgente a inclusão das discussões acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mesmo que isso seja feito por força da lei nas escolas. Para tais pesquisadores, essa é uma via para problematizar as práticas racistas e a ausência de saberes e conhecimentos constituidores das práticas religiosas e educativas que se dão para além dos muros da escola. Nesse caso, considera-se que as redes de saberes construídas nas casas de candomblé podem favorecer o enfrentamento das discriminações e da intolerância religiosa nos contextos escolares.

Os autores citados, de modo geral, alertam para a existência de modos diferentes de conceber as heterogeneidades sociais, havendo, em alguns casos, o reconhecimento da diversidade e proposições para seu tratamento pautadas em um ideal de que é necessário que os educandos reconheçam que somos todos diferentes e que, portanto, as diferenças constituem a sociedade como um todo, e, em outros casos, o reconhecimento da diversidade e proposições de que há conflitos e disputas de poder que giram em torno de tais diversidades e que, portanto, o foco central seria o reconhecimento de identidades sociais que buscam garantir valorização e direitos sociais.

Nesta pesquisa, tal como postulado por Ferrari (2012), concebemos que, para se pensar a escola, o professor e as relações entre ensino e aprendizagem, precisamos partir da ideia de que a construção social se dá “num exercício complexo que envolve emoções, memórias, discursos, tradição, grupos sociais, família.” (FERRARI, 2012, p 119) Assim, 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.

As heterogeneidades sociais e seus contrapontos com as individuais e suas repercussões sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimento, assim como os modos de tratar tais tipos de heterogeneidade são o foco central deste nosso capítulo. Muitas questões fundamentam o problema da pesquisa: Nos livros didáticos, as temáticas relativas às heterogeneidades sociais são tratadas? E as diferenças individuais? Como essas duas macrocategorias se entrelaçam nesses materiais? Em que medida as heterogeneidades sociais são abordadas em sua dimensão política? Ao tratar sobre questões étnicas, por exemplo, o discurso que prevalece é simplesmente o de que é preciso aceitar as diferenças, pois todos somos diferentes, ou que o racismo tem que ser combatido porque na história da

humanidade a violência sobre as populações negras acarretou exclusões e desigualdades sociais extremas? É evidenciado que o racismo tem raízes na disputa de poder e na exploração do trabalho? É evidenciado que o preconceito funciona como instrumento de manutenção de relações sociais desiguais e na justificação da exploração de um grupo social sobre outro? Concebe-se que as heterogeneidades sociais podem impactar as aprendizagens escolares? Há discussão sobre o tema nos manuais dos professores?

3 | METODOLOGIA

O presente capítulo é um fragmento da pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas” e tem como objeto de análise os livros didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao Ciclo da Alfabetização, nas escolas que se apresentaram como campo de pesquisa em outras etapas do Projeto Geral.

Este subprojeto, ao voltar-se para a análise de livros didáticos, adota os pressupostos da análise documental, propostos por Bardin (2016). O autor descreve que o trabalho com documentos é um processo de transformação de informações, e por isso demanda a construção de informações tanto quantitativas como qualitativas. Segundo ele,

enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2016, p. 53)

Considerando o objetivo geral da pesquisa, realizamos um mapeamento das coleções que foram aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo o PNLD Campo/2016 e o PNLD Ensino Fundamental – séries iniciais/2016 e que foram escolhidas em um ou mais municípios participantes de outro subprojeto do Projeto Geral, no qual foram analisadas práticas de ensino de professores do campo e da cidade.

O mapeamento foi possível através de consulta ao site do FNDE/MEC¹, no qual identificamos que no PNLD Campo foram aprovadas, em 2016, duas coleções de livros didáticos para o Ciclo de Alfabetização – Campo Aberto e Novo Girassol. A coleção Novo Girassol havia sido adotada nos três municípios participantes do subprojeto já citado, tendo sido escolhida, então, como objeto de investigação.

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

Quanto ao PNLD Ensino Fundamental, o Guia apresenta 21 (vinte e uma) coleções aprovadas. Por meio do link de Consulta sobre a distribuição dos livros (SIMAD²), foi possível identificar as coleções adotadas pelas escolas participantes de outros subprojetos desta pesquisa à qual esse recorte está vinculado. A Tabela a seguir ajuda a melhor visualizarmos a distribuição das coleções nos municípios investigados nesta pesquisa.

Coleções adotadas	Amaraji (PE)	Jaboatão dos Guararapes (PE)	Lagoa dos Gatos (PE)
Ápis – Letramento e Alfabetização	--	64	4
Ápis – Descobrir o mundo	--	63	--
Juntos Nessa Língua Portuguesa	--	1	--
Manacá – Letramento e Alfabetização	--	16	--
Manacá – Língua Portuguesa	--	13	--
Mundo Amigo – Língua Portuguesa	--	5	--
Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo	25	21	23
Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa	--	2	--
Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização	--	1	--

Tabela 1. Quantidade de escolas que adotaram as Coleções, por município

Frente aos dados expostos na Tabela 1, foi selecionada a Coleção “Ápis – Letramento e Alfabetização”, por ter sido aprovada na maior quantidade de escolas que participam da pesquisa geral. Tal coleção é organizada por gênero discursivo.

Para aprofundamento das discussões, foi decidido, no grupo de pesquisa, realizar as análises também em uma coleção organizada por tema, pois esse tipo de organização pode favorecer a presença de discussões de temáticas relativas aos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Frente a isso, buscou-se nas resenhas do Guia do PNLD identificar quais coleções teriam maior quantidade de unidades temáticas, o que, por hipótese, poderia indicar maior quantidade de temas discutidos. Diante disso, optamos pela coleção “Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização”, pois, de acordo com o Guia, cada unidade desse livro explora dois textos referentes à mesma temática, presentes nas seções fixas de leitura “Texto 1” e “Texto 2”, o que dobra as quantidades de textos lidos e debatidos pelos alunos em relação às outras duas coleções também organizadas por temáticas.

No quadro abaixo trazemos algumas informações específicas sobre cada uma das três coleções selecionadas:

2. Sistema do Material Didático/ Distribuição, contém os parâmetros para seleção e consulta.

Autor(es)	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	Organizada 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	Organizada 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	Organizada 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

A coleção Ápis – Letramento e Alfabetização³ está organizada em 3 volumes: o primeiro apresenta 26 unidades, identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto; os outros 2 estão organizados em 12 unidades. Conforme descrito no Guia de Livros Didáticos sobre essa coleção, todos os volumes apresentam, em suas unidades, as seções: “Leitura”; “Interpretação do texto”; “Hora da diversão”; “Memória em jogo”; “Aí vem”; “Sugestões”; “Produção de texto”; “Prática de oralidade”; e “Hora de organizar o que estudamos”. Apenas no volume 1 temos também as seções: “Palavras em jogo”; e “Pesquisa de palavras”, enquanto nos outros dois volumes temos ainda a seção: “Língua: usos e reflexão”.

A coleção Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização⁴ está organizada em 3 volumes de 9 unidades temáticas que possibilitam a articulação entre os diferentes eixos de ensino e abordam temas voltados ao universo infantil. Na descrição do Guia de LD dessa coleção, as unidades apresentam as seguintes seções: “Texto 1”; “Texto 2”; “Comunicação escrita”; “Comunicação oral”; e “Fazer arte”. Apenas no volume 1 temos as seções: “Para começar”; “Ouvir e escrever”; e “Brincar e aprender”. Nos outros dois volumes há as seções: “Para ler e escrever melhor”; e “Memória visual”.

3. ÁPIS – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/ Editora Ática/Autores: Ana Trinconi; Terezinha Bertin; Vera Marchezi.

4. PROJETO BURITI: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/ Editora Moderna/Autora: Marisa Martins Sanchez.

A coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo⁵ é seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e composta de onze volumes (do 1º ao 5º ano). As disciplinas foram agrupadas em dois segmentos, distribuídas por ano escolar, sendo A (1º, 2º e 3º anos) e B (4º e 5º anos), tendo o 1º ano um volume: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; o 2º e 3º ano com dois volumes: Letramento e Alfabetização, Geografia e História e Alfabetização Matemática e Ciências; e um livro unificado de Arte para os três anos (1º, 2º e 3º ano). No segmento B, os livros são para 4º e 5º anos, com dois volumes cada, sendo distribuídos da seguinte forma: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências. Para Arte há um único volume para os dois anos escolares. Para a análise, interessamo-nos pelos volumes que tratam especificamente de letramento e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presentes nos livros de 1º, 2º e 3º anos. Nessas obras 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.

De acordo com o Guia PNLD Campo, a coleção procura articular as diferentes disciplinas, bem como abordar as temáticas vivenciadas pela população camponesa. Cada volume está estruturado em 4 unidades temáticas, sendo organizado com 2 capítulos cada, com seções específicas, variando conforme a unidade. As seções comuns aos três volumes são: “Leitura”; “De olho na escrita”; “Hora da história”; “Produção”; “Texto puxa texto”; “Vai e vem”; “Estudo da língua”. No livro do 1º ano, as seções “Dica de leitura” e “Estudo do texto” estão presentes em todas as quatro unidades, e a seção “Mural das vivências” apenas em duas unidades. Apenas no livro do 2º ano há a seção “Traçando letras”, apenas em uma unidade de um capítulo. Nos livros do 2º e 3º anos há a seção “Estudo da Língua”.

Após a escolha das coleções, foram tomadas as medidas para aquisição das obras, devidamente carimbadas com o selo do PNLD, especificamente os Manuais dos Professores referentes aos três anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Anos). Foram iniciadas, então, as análises, com base nos objetivos definidos e na categorização construída.

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

5. Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo - PNLD CAMPO 2016 - Escolas Públicas Rurais 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental - Editora FTD/ Autoras: Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança.

dados relativos às macrocategorias 1 e 4.

4 | RESULTADOS

Como anunciado anteriormente, neste estudo buscamos discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais) nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização. Para dar conta desse objetivo, trataremos inicialmente dos dados relativos às heterogeneidades sociais; em um segundo tópico de resultados, trataremos dos dados referentes às heterogeneidades individuais; e nas considerações finais, apresentaremos reflexões sobre as relações entre essas duas macrocategorias de análise.

4.1 Como os livros didáticos abordam as heterogeneidades sociais, econômicas?

No Quadro 2, a seguir, são expostos os dados sobre as referências feitas a diferentes tipos de heterogeneidades sociais nas coleções analisadas. Para essa categorização, foram considerados tanto os tópicos dos manuais que eram comuns aos três volumes, em cada coleção, quanto os tópicos que tratavam de especificidades de cada volume, assim como as orientações que aparecem junto às atividades na parte em que os manuais reproduzem os livros dos alunos com as atividades.

Categorias	Ápis						Projeto Buriti						Novo Girassol						Total de livros
	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		7
Orientação sexual																			--
Religião					X				X		X	X							3
Classe social						X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	6
Geracional				X		X						X	X	X	X	X	X	X	6
Gênero						X		X		X	X		X		X		X	X	7
Étnico-racial		X			X	X			X		X		X	X	X	X	X	X	7
Região		X		X		X				X		X	X	X	X	X	X	X	8
Total de subcategorias contempladas	1	2	1	2	3	5	--	1	4	2	4	4	6	4	6	4	6	5	

Quadro 2 - Tipos de heterogeneidade contempladas nos livros didáticos

G: Comentários gerais, que contemplam diferentes tipos de heterogeneidades

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

No Quadro 2 estão registrados em quais livros cada subcategoria relativa às heterogeneidades sociais foi identificada. Na primeira linha, estão indicados em quais livros são encontradas orientações gerais acerca da necessidade de considerar a diversidade no trabalho pedagógico. Nas demais linhas, estão as subcategorias. Nas colunas, é possível identificar, em relação a cada livro, se as subcategorias aparecem citadas em trechos que falam de modo geral dos diferentes tipos de heterogeneidade e se aparecem em trechos com reflexões específicas de cada uma delas. Para melhor discussão, cada subcategoria será exposta em tópico específico.

Recomendações gerais quanto à diversidade social

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é prescrito que é preciso

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 33)

Focando também nos direitos humanos, Piovesan (2009, p. 295/296) alerta que tal tema está profundamente imbricado ao tema preconceito. Nas palavras da autora,

ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu” versus o “outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações-limite, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável [...]. Nesta direção merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância.

Atendendo de modo geral a tais proposições, as referências gerais ao trabalho com diversidade aparecem nas coleções analisadas. Comparando as quatro coleções, pode-se afirmar que a coleção Projeto Buriti foi a que destinou menor atenção a tal tema. Nos volumes 1 e 3 não foram encontradas orientações gerais relativas ao trabalho com diversidade social. No Volume 2, há uma proposta de atividade de preparação de uma campanha “De bem com todos” que engloba diferentes diversidades, sobretudo pela variação de pessoas nas imagens da página. A proposição da atividade é feita da seguinte maneira:

Respeitar as pessoas, aceita-las como são, compreender que, de algum modo, somos todos diferentes... Assim, será possível construir um mundo mais justo e mais bonito. Você e os colegas vão preparar a campanha “*De bem com todos*” para incentivar o respeito às diferenças. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 86)

Ainda no Volume 2, ao ser apresentada uma das unidades, também há referências gerais aos diferentes tipos de diversidade, como se vê no seguinte trecho:

Perguntas na abertura da Unidade 3:

O QUE EU VEJO

Observe a imagem e converse com os colegas.

- O que as meninas estão fazendo?

- Por que elas estão nessa posição?

- Em que lugar elas estão?

O QUE EU SEI

Agora, fale de você

- Você se sente respeitado?

- De que forma você respeita os outros?

- Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados?

(Professor)

“A temática dessa unidade propõe a discussão sobre a diversidade, focando o respeito a todas as coisas, principalmente às diferenças, que podem ser sociais, físicas, políticas, religiosas, étnicas etc. Por meio dos gêneros poema e fábula, os alunos serão estimulados a debater o assunto. A atividade proposta pela seção “Fazer arte” tem o objetivo de conscientizá-los da necessidade de haver respeito entre as pessoas.” (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 306)

Em outra atividade, também no Volume 2, as orientações gerais aparecem, como se pode observar no trecho 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. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 67)

(Professor)

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. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p.307).

No Volume 3 da Coleção Projeto Buriti as orientações gerais aparecem em duas situações. Uma delas é a seguinte sugestão de leitura:

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

10º princípio

Toda criança deve ser defendida contra atos de discriminação racial ou religiosa e precisa crescer em um lugar que tenha paz e respeito entre as pessoas e os povos. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 245)

O outro trecho em que aparecem orientações gerais no Volume 3 da Coleção Projeto Buriti é de uma atividade, como se vê no trecho a seguir:

Debatendo sobre direitos e deveres

1. Você e seus colegas vão debater sobre os direitos e os deveres dos alunos na escola.

Para vocês, o que são direitos? E o que são deveres? Para que eles servem?

2. Pesquisem no site da escola ou conversem com o professor para descobrir quais são os direitos e os deveres dos alunos na escola.

3. Façam uma lista com o que vocês descobriram e pensem nas seguintes questões.

Seus direitos são atendidos? Vocês cumprem seus deveres?

Vocês concordam com os direitos e deveres que têm na escola? O que vocês mudariam? Essas regras ajudam a melhorar o convívio na escola?

4. Leiam estas regras importantes para a realização do debate.

- O professor conduzirá o debate organizando a participação dos alunos e a discussão das ideias.

- Todos os alunos devem participar, mas um por vez.

- Cada aluno deve ouvir com atenção o colega que estiver falando e respeitar a opinião dele, mesmo que não concorde com ela.

- Para falar, levante a mão e espere a autorização do professor. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 177)

Orientações ao professor
box “Educação em valores”.

Educação em valores

Direitos e deveres da criança

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)

Tais referências gerais indicam uma orientação ampla de combate aos preconceitos, com indicação dos tipos de heterogeneidade contemplados: físicas, culturais, sociais, religiosas, étnicas.

A coleção “Ápis” também faz algumas recomendações gerais relativas à necessidade de considerar a diversidade humana. No trecho a seguir o foco é na variedade de práticas culturais, o que implica, de modo implícito, diversidade de grupos sociais:

As práticas sociais têm sua gênese em práticas culturais que não podem ser ignoradas pela escola sob o risco de alienar o processo educativo da sociedade em que o cidadão está inserido. A leitura e a escrita também são frutos dessas práticas e por isso é preciso pensar sobre a alfabetização numa dimensão mais ampla do que o processo específico de apropriação do sistema alfabético (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 343; Vol. 2, p. 311; Vol., 3, p. 335)

Além da reflexão acerca da diversidade de práticas culturais, também há trechos que apresentam recomendações gerais com indicação de alguns tipos de heterogeneidade, como o exposto a seguir:

V. Estrutura específica do volume do 3º ano

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 5 – fábula

Orientações complementares:

2. Transversalidade e interdisciplinaridade

- Mediar uma conversa sobre o tema “As aparências enganam” para que os alunos avaliem como o julgamento precipitado pode ser motivado pelo preconceito.

- Enfatizar o risco de se cometer injustiça quando fazemos um julgamento precipitado e/ou discriminatório.

- Estimular o relato de fatos reais, comuns em notícias veiculadas pela

imprensa, que demonstram esse perigo, principalmente na sociedade brasileira, caracterizada pela diversidade de etnias, de culturas, de origem, de profissões, de religiões, de opiniões, etc. Essas questões podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar com Geografia e História por meio de discussões a respeito das diversas culturas que estão na base da formação do povo brasileiro. (Coleção Ápis, p. 378)

Assim como ocorreu com as outras duas coleções, também foram encontradas recomendações gerais para a consideração das diversidades sociais na Coleção Novo Girassol, como se pode ver no seguinte trecho:

Primeiramente, é importante que o docente conheça os princípios e as finalidades da Educação do Campo definidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004) e que seja comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, em que: (...)

- se fortaleçam novos valores de respeito, igualdade e dignidade entre as diferentes gerações e etnias, estimulando o amor pela terra como fonte geradora de vida; (...)

- 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; (...)

- se valorize os saberes dos diferentes sujeitos, como crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, homens e mulheres que lutam e buscam uma educação de qualidade e igualitária. ”

As escolas do campo precisam de um educador que seja: (...)

- conhecedor das peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas do campo. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 199; Vol. 2, p. 199; Vol. 3, p. 199)

Além da recomendação geral, foi identificada, no Volume 3 da coleção Novo Girassol, uma atividade que parte de uma imagem na qual se mostra a diversidade de crianças quanto à etnia, ao gênero e à região, com perguntas genéricas:

Na sua opinião, todas as crianças vivem da mesma maneira?

Do que você acha que uma criança precisa para viver? (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 7)

Os trechos acima citados evidenciam 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 inespecíficas, 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.

Além de buscarmos os trechos do Manual do Professor que falavam do trabalho com

heterogeneidade como princípio geral, nos dedicamos a identificar orientações ou atividades específicas em relação a cada tipo de heterogeneidade. Os dados evidenciaram que, em alguns livros, ocorriam apenas orientações muito gerais, que nem sempre colaboram para uma formação humana mais crítica. A seguir, tal conclusão será evidenciada por meio das análises mais detalhadas de cada subcategoria.

Orientação sexual

Um ponto de destaque nos dados relativos às heterogeneidades sociais é que nenhuma coleção fez referências à heterogeneidade quanto à orientação sexual. Não se encontra nenhum comentário que estabeleça uma tomada de posição quanto à homofobia, que é uma das formas mais violentas de preconceito no contexto atual. Tal dado é preocupante, pois já existem princípios em documentos oficiais que estabelecem a necessidade de abordagem desse tema.

Em artigo sobre diversidade e homofobia na escola, Pereira e Bahia (2011) fazem um levantamento sobre diversos documentos oficiais que garantem o direito às diferentes orientações sexuais e à necessidade do combate ao preconceito. Segundo esses autores,

percebe-se que existe uma quantidade considerável de instrumentos normativos (internacionais e nacionais), além de pesquisas e trabalhos sobre o papel dos professores relativamente à Educação Sexual na Escola, porém observa-se que são escassas as escolas que abarcam explicitamente esta temática nas suas práticas pedagógicas. Quando tocamos no tema, boa parte se limita a ações informativas a cargo de diversos profissionais, como se fosse suficiente para elucidar as interrogações confrontadas com a sexualidade humana e as suas variadas expressões. Por todo o exposto, percebe-se que isso não é suficiente se se quer superar o quadro social sexista, homofóbico e misógino que vivenciamos. (PEREIRA, BAHIA, 2011, p. 68)

A esse respeito, Pereira e Bahia (2011) alertam que o discurso da tolerância não contribui para o combate ao preconceito e à garantia de direitos. Eles afirmam que

importa perceber que o que se propõe aqui não é mera tolerância, mas reconhecimento, é dizer, não basta aqui que a escola suporte este aluno (pseudo) diferente, mas sim que efetiva e positivamente o reconheça, em sua identidade, em sua diferença. De forma que a tolerância que imponha que o homossexual não incomode os outros, ou seja, desde que "não pareça ser"⁹ também é uma forma de violência, já que, se não se permite ser, logo, todos os demais direitos fundamentais estão comprometidos. (PEREIRA, BAHIA, 2011, p.61)

Religião

Outro destaque que pode ser feito é a ausência de orientações mais específicas nas coleções acerca da heterogeneidade religiosa. Foram encontradas apenas poucas referências a tal tipo de diversidade, que ocorreram em trechos de orientações gerais, que falavam de diferentes tipos de diversidade, expostos no primeiro tópico de análises deste capítulo. Uma das referências está presente na coleção *Ápis*, ao abordar uma unidade do Volume 3; outra, na coleção *Projeto Buriti*, em trecho relativo ao Volume 2; além de outros dois no Volume 3 da coleção *Projeto Buriti*, tal como foi exposto anteriormente.

Além das referências gerais, foi identificada no Volume 3 da coleção *Projeto Buriti* uma sugestão de leitura que pode propiciar reflexões sobre diversidade religiosa: “Meu vô Apolinário”, de Daniel Mundukuru. Não há, no entanto, nenhuma proposta de reflexão, ficando a cargo do(a) professor(a) a exploração do texto.

Questões religiosas são, muitas vezes, focos de tensão no espaço escolar e em outros espaços sociais, sendo necessário integrar o conjunto de temáticas do currículo. Segundo Miranda (2000), não é suficiente garantir a não doutrinação religiosa. É necessário também garantir todos os direitos decorrentes das opções religiosas. A autora afirma que

a liberdade religiosa não consiste apenas em o Estado a ninguém impor qualquer religião ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Consiste ainda, por um lado, em o Estado permitir ou propiciar a quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis. (MIRANDA, 2000, s/p.)

Tal constatação remete à necessidade de contemplar no cotidiano escolar temáticas religiosas, considerando a defesa da diversidade e a não doutrinação, assim como o combate aos preconceitos, considerando-se que a liberdade religiosa impacta outros direitos, como locomoção, expressão, integridade física, trabalho etc. Como já foi dito, não há abordagem dessa temática nas coleções, havendo apenas uma referência pontual a essa heterogeneidade no Volume 3 da coleção *Ápis*.

Classe social

Os dados discutidos até aqui mostram que, apesar de haver referências gerais a algumas heterogeneidades, há poucas atividades que favoreçam reflexões mais específicas sobre os tipos de heterogeneidade nas coleções. Um dado em relação a esta categoria – classe social – é que há trechos em que é utilizada a expressão “grupo social”. Tal expressão pode conter o pertencimento a uma classe social, mas optamos por não enquadrar nessa categoria, pois é uma expressão muito abrangente. Optamos por inserir

tais trechos apenas na categoria de comentários gerais.

Na coleção Projeto Burity, como já foi exposto anteriormente, há trechos com referências gerais a vários tipos de heterogeneidade, incluindo as de classe social, nos Volumes 2 e 3. No Volume 3, além das orientações gerais, há uma atividade que pode colaborar para a discussão sobre o tema. No entanto, a atividade proposta não explicita tal aspecto, como se vê a seguir.

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 Projeto Burity, Vol. 3, p. 102)

No Manual do Professor da coleção Ápis, em relação à heterogeneidade de classe social, há uma referência no texto de fundamentos do Volume 3, a mesma que já transcrevemos anteriormente. Além da referência geral na parte de fundamentos, a heterogeneidade de classe social é contemplada na parte em que o Livro do Aluno do Volume 3 é reproduzido com comentários específicos das atividades. São poucas situações em que classe social pode ser objeto de reflexão. Para ilustrar, transcrevemos uma proposição de conversa em que é dito que é preciso ajudar as pessoas “mais carentes”:

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)

Na coleção Novo Girassol, comentários relativos à heterogeneidade de classe social aparecem nos três volumes. Inicialmente, há referência no tópico que trata dos fundamentos da coleção, já expostos anteriormente. Depois, no tópico que trata sobre o ensino da oralidade também há uma recomendação de mediação sensível às diferenças socioeconômicas, como se observa em:

Outro aspecto relevante no trabalho com as práticas de escuta e produção de textos orais relaciona-se à diversidade linguística que pode estar presente na sala de aula. É provável que alunos, professores e funcionários da escola se expressem em variedades linguísticas diferentes, quer motivadas por fatores regionais, **quer por fatores socioeconômicos**. (...) O que determina como se deve falar – qual variedade empregar – é a situação de comunicação, considerados os interlocutores, os objetivos e o lugar social em que ela se dá. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 211)

Além da referência comum aos três volumes, há, no Volume 1, trecho que remete à discussão sobre classe social na parte de reprodução do Livro do Aluno, mas é uma orientação muito pontual.

Há, ainda, na coleção *Ápis*, um tratamento desse tipo de heterogeneidade em uma concepção mais assistencialista, que associa os grupos de nível socioeconômico mais baixos com pessoas carentes, remetendo à construção de estereótipos que vinculam a pobreza à ideia de falta “difusa”. Ao utilizar o termo “carente”, mobilizam-se preconceitos de que a pessoa pobre não tem o que partilhar, ou seja, alguém que é alguém das pessoas não carentes, tal como é alertado em matéria jornalística de *Lucas Veloso (2016)*:

“Carente” é um termo vago e precisa de complemento. As pessoas não são carentes por serem pobres, esse é o erro. Por exemplo, usar no texto que, certas regiões são carentes de serviços públicos, carentes de atenção do estado, carentes de escolas, dentre outras coisas, está correto. O que não está valendo é a generalização.

Os moradores das periferias estão produzindo conhecimento e experiências, e é só ter sensibilidade, empatia e um outro olhar jornalístico para perceber ali no cotidiano um contra discurso de carência. É na potencialidade das periferias que sai a resposta para os ‘carentes’ das manchetes.

Como fica evidenciado nos dados, classe social é um tipo de heterogeneidade que é referenciada em duas das três coleções. No entanto, poucas atividades propostas nos livros dos alunos remetem a tal discussão, o que não contribui para que as crianças entendam que diferenças quanto à moradia, atendimento à saúde, à educação, alimentação, dentre outras são consequências das desigualdades sociais.

Geracional

Além da diversidade religiosa, a geracional também aparece de modo muito pouco recorrente. Na coleção *Projeto Buriti*, Volume 3, há atividades que podem ilustrar potencialidade para o trabalho com a diversidade geracional, como exemplificado a seguir:

Educação em valores: respeito aos idosos.

“Todos nós tínhamos que fazer um respeitoso silêncio quando algum adulto,

especialmente se fosse já avô ou avó, falava.”

- Você costuma ouvir com respeito o que as pessoas mais velhas, especialmente as idosas, têm a dizer?

- Em sua opinião, o que as pessoas mais velhas podem ensinar a você?

Atualmente, os idosos recebem o respeito que merecem? Explique. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 41)

Orientações ao professor

Educação em valores

Respeito aos idosos

Aproveite a leitura do conto para explicar aos alunos o valor que os idosos têm em uma sociedade, pois constituem fonte de transmissão de cultura aos mais jovens. Converse com a classe a respeito do Estatuto do Idoso, aprovado em outubro de 2003 pelo senado brasileiro. Se achar adequado, leia para eles dois parágrafos do Capítulo II, Artigo 10º, que explicita o direito dos idosos à liberdade, ao respeito e à dignidade [...]. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 33)

Na coleção Ápis, Volumes 2 e 3, há duas atividades que favorecem a valorização e interação entre gerações, como o exemplo a seguir:

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. (Coleção Ápis, Vol. 2, p. 207)

Quanto à coleção Novo Girassol, esse tipo de heterogeneidade aparece inicialmente em um tópico de fundamentação geral no Manual do Professor, já exposto anteriormente. Nos trechos já citados, há recomendação de respeito a pessoas de diferentes gerações, assim como valorização de saberes de pessoas de diferentes faixas etárias. Esse é um tipo de heterogeneidade que impacta relações em diversos espaços sociais, incluindo as relações familiares. Esses impactos decorrem do fato, como é discutido por Manheim (1993) e problematizado por Colet (2016), de que

uma geração pode ser compreendida como parte do processo histórico que indivíduos com idades próximas ou semelhantes compartilham e a potencialidade de presenciar os mesmos acontecimentos, vivenciar experiências e processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (MANNHEIM, 1993)

Refletir sobre a diversidade geracional é uma forma de incentivar os estudantes a entenderem que diferentes modos de ver a realidade, resultantes das diferentes experiências, podem favorecer a ampliação de conhecimentos e de modos de interpretar a sociedade. Além disso, favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito aos idosos e de cuidados, quando necessário.

Na coleção Novo Girassol, além de aparecer no trecho acima indicado, também aparecem nos três volumes orientações aos professores em atividades que remetem às relações entre netos e avós, como está exemplificado a seguir:

Entreviste seu avô, sua avó ou uma pessoa mais velha da sua família para saber como ela se divertia quando era criança. (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 38)

Gênero

A diversidade de gênero aparece nos comentários gerais em duas coleções: Projeto Buriti (Volume 3) e Novo Girassol (todos os volumes).

Na coleção Novo Girassol há, no Volume 3, além das orientações gerais já transcritas anteriormente, uma atividade em que é apresentada uma imagem com meninas e meninos de diferentes etnias e regiões e é sugerido que conversem sobre se todas as crianças vivem da mesma maneira (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 7). Tal atividade pode favorecer reflexões sobre diversidade étnica e sobre relações de gênero. No entanto, para que tal tema seja mobilizado, é preciso que o(a) docente introduza a discussão, pois do modo como está exposto no livro pode suscitar apenas uma discussão sobre questões biológicas de sexo, e não as discussões de gênero.

Na coleção Ápis, a questão de gênero aparece em uma atividade sobre variação linguística, sem proposição de reflexão sobre a importância de discutir a variação linguística de modo geral e nem as variações decorrentes do pertencimento aos diferentes grupos sociais. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

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)

Na coleção Projeto Buriti, há atividades que remetem à discussão sobre gênero. No entanto, não há reflexão crítica que promova o princípio da igualdade de gênero, 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. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 34).

Orientações e subsídios ao professor:

- Organize a classe em grupos de quatro alunos e proponha que falem sobre suas preferências.
- Proponha que, após a conversa sobre os brinquedos prediletos, escrevam o nome do brinquedo predileto.
- Favoreça a troca de informações: cada um pode ajudar o colega ditando as letras que compõem o próprio nome. Estimule-os a consultar a lista de palavras da atividade 1 para a escrita do nome do brinquedo predileto.
- Estimule a escrita do nome dos brinquedos respeitando a hipótese de escrita de cada um para esse registro.
- Faça uma tabulação dos resultados (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 299).

A pouca recorrência a temas relativos às relações de gênero nas coleções, assim como os modos pouco críticos como as atividades são propostas sugerem que as questões relativas à violência contra a mulher e à mulher transgênero não mobilizam os autores a buscarem formas de promover uma educação para a igualdades de gêneros. Tal dado é grave porque, a violência contra a mulher

refere-se a situações diversas quanto aos atos e comportamentos cometidos: violência física, assassinatos, violência sexual e psicológica cometida por parceiros (íntimos ou não), estupro, abuso sexual de meninas, assédio sexual e moral (no trabalho ou não), abusos emocionais, espancamentos, compelir a pânico, aterrorizar, prostituição forçada, coerção à pornografia, o tráfico de mulheres, o turismo sexual, a violência étnica e racial, a violência cometida pelo Estado, por ação ou omissão, a mutilação genital, a violência e os assassinatos ligados ao dote, violação conjugal, violência tolerada perpetrada pelo Estado.

A violência contra a mulher inclui, ainda, por referência ao âmbito da vida familiar, além das agressões e abusos já discriminados, impedimentos ao trabalho ou estudo, recusa de apoio financeiro para a lida doméstica, controle dos bens do casal e/ou dos bens da mulher, exclusivamente, pelos homens da casa, ameaças de expulsão da casa e perda de bens, como forma de “educar” ou punir por comportamentos que a mulher tenha adotado. (MOTA, MAGALHÃES e SANTANA, 2019, p. 59)

Frente à grande diversidade de ações que impactam negativamente a vida de mulheres no mundo, a educação relativa às questões de gênero precisam ser um dos focos prioritários nas escolas. Os livros didáticos analisados, no entanto, não abordam tal tema

suficientemente. Como foi dito, duas coleções não agregam nenhuma discussão sobre tais questões, e a coleção do campo – Coleção Novo Girassol – aborda essas questões de maneira ainda insuficiente.

Étnico-racial

A heterogeneidade étnico-racial também é pouco recorrente nas coleções analisadas, embora esteja presente nas três coleções.

Na coleção Projeto Buriti aparece em um trecho geral, já citado anteriormente. Além dele, há, no Volume 3, textos que podem favorecer a valorização das comunidades indígenas, como exemplificado a seguir:

Trecho do conto de memórias “Brincar para aprender”, de Daniel Mundukuru:

“Na aldeia, acordamos sempre muito cedo. É costume. Faz parte do nosso jeito”. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 38-39)

Orientações ao professor

No conto de Daniel Mundukuru, a descrição do modo de viver de adultos e crianças de sua infância constitui a alma da narrativa e transmite a força dos valores do seu povo. (...)

Daniel Mundukuru, por exemplo, ao escrever suas memórias, retrata a cultura de seu povo, revelando os hábitos cotidianos da aldeia em que ele vivia, assim como as diferentes formas de transmissão de conhecimento adotadas pelos indígenas. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 302)

Nesse conto, o autor indígena narra suas lembranças de infância na aldeia onde morava. Em alguns trechos do texto, fala de costumes indígenas.

Em relação à coleção Ápis, em seus três volumes 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, há, no Volume 1 da coleção Ápis (p. 260), indicação de leitura de uma reportagem sobre as crianças de uma aldeia, em que há valorização de seus costumes, mas não há indicação de questões para debate sobre o texto. No Volume 3, há trechos que remetem a questões étnicas. Um deles já foi apresentado anteriormente, por citar, na mesma orientação, diversos tipos de heterogeneidade. No outro, há reportagens que abordam a diversidade étnica de muitas famílias que vivem no Brasil.

Assim como a coleção Ápis, a coleção Novo Girassol tem diversidade étnica representada nas imagens dos seus três volumes. Além disso, há, nas “orientações para o educador”, referência, em partes comuns aos três volumes, a questões étnicas, como se

vê a seguir:

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. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 198)

Ainda em relação à coleção Novo Girassol, há uma atividade no Volume 1 que trata de comunidades indígenas, e uma no Volume 2 que aborda o tema diversidade de modo abrangente na discussão sobre a história dos Três Patinhos. No entanto, a imagem induz à reflexão sobre cor, pois retrata a mãe pata (branca), três patinhos amarelos com expressão de susto e um patinho cinza nascendo:

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. (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 21)

Os dados relativos ao tratamento da diversidade étnica, como ocorreu com as demais, evidencia que não há suficiência de reflexões para os professores, nem de atividades para os alunos, que favoreçam uma formação humana mais crítica. Tal fato é preocupante e pode decorrer de uma falsa concepção de que vivemos em um país onde o preconceito não existe, ou de que ele é pontual. Tal tema é discutido por Pereira (2001), que problematiza diferentes tipos de racismo e o papel da escola em relação a tal problema social. Ao falar do Brasil, ele conclui que

países há, como o Brasil, onde o racismo é difuso e não explicitado; ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo, embora haja também setores sociais preocupados em desnudar o avesso desse código que insiste em esconder a desigualdade debaixo da diversidade. É esse o código das ambiguidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador. Tal ambiguidade decorre da própria dificuldade em se conceituar o que é racismo e da confusão deste com o classismo. (PEREIRA, 2001, p. 173)

Nesse mesmo artigo, Pereira (2001) discorre sobre diferentes papéis da escola frente ao racismo. Para tal, busca delimitar conceitos fundantes da discussão:

Esse complexo abrange desde predisposição psicológica para a ação social, que são atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), que poderão ou não ser verbalizadas, passa pela ação ou comportamento social real que cerceia ou mesmo impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais (discriminação), chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos (segregação). (PEREIRA, 2001, p. 174)

Reconhecendo a complexidade das ações necessárias ao combate ao racismo e à garantia de direitos de todos os grupos étnicos, propomos ser indispensáveis, desde o início da escolarização, vivências de situações que formem os estudantes, fortalecendo identidades, combatendo preconceitos e garantindo equidade, para favorecimento das aprendizagens. Os livros didáticos, como já exposto, não contribuem suficientemente para tal propósito.

Região

Por fim, o último tipo de heterogeneidade social que compõe esse conjunto investigado – a diversidade regional – foi o que mais apareceu nas orientações aos professores, no entanto, o foco predominante foi do respeito às variantes linguísticas.

Na coleção Projeto Burity, há imagens diversificadas, contemplando a variação regional. No entanto, há poucas reflexões acerca da diversidade cultural das regiões brasileiras ou das relações entre campo e cidade. No Volume 2, há uma breve referência ao trabalho com a variação linguística quanto ao fator regional, mas no Volume 3, a variação linguística é abordada de modo muito frequente, como pode ser ilustrado pelo exemplo a seguir:

1º Como você pronuncia a letra l no final das palavras? (Coleção Projeto Burity, Vol. 3, p. 19)

(Professor)

“Comente com os alunos que, em alguns lugares do Brasil, como o Rio Grande do Sul, há uma diferença bem marcada na pronúncia dessas letras, sendo o L mais bem articulado (a língua bate na parte posterior dos dentes)”. (Coleção Projeto Burity, Vol. 3, p. 292)

No Volume 2 da coleção Projeto Burity, a diversidade regional é tratada apenas quanto à variação linguística, embora tenha sido encontrado um texto que propiciaria a reflexão sobre a diversidade entre campo e cidade. Há um poema em que a narradora é

uma criança que tem uma avó no campo e uma na cidade (p. 74 a 76). Apesar de o texto propiciar tal reflexão, não há orientações para tal tipo de discussão.

Já no Volume 3, há outras temáticas que favorecem reflexões sobre diversidade regional. Há, por exemplo, um texto em que Rachel de Queiroz conta, em onze histórias, a sua infância no Ceará. Ela fala das festas de São João, do palhaço chamado Capote, que ensinou truques mágicos para as crianças, e de tantas outras lembranças no Nordeste brasileiro (p. 244).

Na coleção Ápis, os diferentes trechos que tratam da variedade regional têm como foco prioritário o trabalho com variação linguística, como no exemplo a seguir:

Combater o preconceito linguístico e ressaltar que os usos sempre dependem do meio e das condições do falante. É uma oportunidade de integrar a temática da leitura no âmbito de temas mais abrangentes, como convivência, **respeito às diferenças e às situações próprias de cada região e reconhecimento de espaços sociais diversificados.** (Coleção Ápis, Vol. 2, p.352)

Além das orientações mais gerais, a questão da variação linguística regional também aparece em atividades, como no exemplo a seguir:

Rita se irrita com ratos. Na casa dela, só vemos cão e gato. Ela cuida bem de seus animais de estimação. Veja o cartaz que ela trouxe para a sala de aula

Prof. (...) Dependendo da região ou da idade, o som /r/ brando confunde-se com o som /l/, por terem o mesmo ponto de articulação (por exemplo, laranja/raranja/lalanja). Além disso, o som /r/ sofre fortes influências regionais (por exemplo: cardo em vez de caldo, pranta em vez de planta ou crima no lugar de clima). É importante apresentar a variedade-padrão, mas respeitar o uso das variedades regionais) (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 207)

É importante levar os alunos a respeitar as variedades regionais e trabalhar com eles essas diferenças por meio de listagens comparativas (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 404)

Outros aspectos relativos à diversidade regional só apareceram no Volume 3 da coleção Ápis, como o exemplo a seguir:

3. Orientações específicas e complementares para cada unidade

Unidade 11 – Reportagem

Orientações complementares:

[...]

2. Transversalidade e Interdisciplinaridade

Tomando por núcleo a vida das crianças no Brasil, dentro da **diversidade sociocultural** do ponto de vista educacional, a reportagem facilita o intercâmbio de informações dos alunos leitores com as crianças da reportagem. É o que os PCN recomendam como prática relacionada ao tema

transversal pluralidade cultural: “Recomenda-se enfaticamente que esses conteúdos sejam trabalhados por meio do intercâmbio com outras crianças, tanto da mesma classe ou escola quanto de outras, e mesmo de diferentes cidades ou estados, por correspondência, privilegiando a transversalização com conteúdos de Língua Portuguesa, no que se refere à expressão, e com História e Geografia, na contextualização dos contatos estabelecidos” (PCN, vol.10, Pluralidade cultural e orientação Sexual, MEC, 1997, p.66).

As análises dos dados da coleção *Ápis* mostram que a diversidade regional foi a mais contemplada na coleção. No entanto, nos Volumes 1 e 2 o foco recai apenas sobre variação linguística, em uma perspectiva de respeito aos diferentes modos de falar. Apenas no Volume 3 há uma discussão mais abrangente, que pode favorecer a reflexão sobre a cultura, o estilo de vida entre os diferentes grupos sociais.

Na coleção *Novo Girassol*, a heterogeneidade de regiões é recorrente. Logo na Apresentação da coleção, a destinação do material já justifica tal opção:

Essa coleção nasceu inspirada na iniciativa do Ministério da Educação (MEC) de ofertar às escolas do campo livros didáticos que dialoguem com os princípios e as finalidades das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2004). (Coleção *Novo Girassol*, Vol. 1, p. 199)

O livro foi submetido ao Edital do PNLD Campo, que tem como um dos critérios o atendimento às especificidades da educação do campo. Desse modo, o princípio é explicitado da seguinte maneira:

Buscando respeitar os múltiplos campos espalhados pelo território brasileiro, a coleção privilegia a valorização dos saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo brasileiro. (Coleção *Novo Girassol*, Vol. 1, 2, 3, p. 200)

No trecho já exposto anteriormente, que cita diferentes tipos de heterogeneidade, a referência ao campo é clara. Assim como na coleção *Ápis*, também há atenção especial ao trabalho de reflexão sobre variação linguística, como é ilustrado a seguir:

Outro aspecto relevante no trabalho com as práticas de escuta e produção de textos orais relaciona-se à diversidade linguística que pode estar presente na sala de aula. É provável que alunos, professores e funcionários da escola se expressem em variedades linguísticas diferentes, quer motivadas por fatores regionais, quer por fatores socioeconômicos. (...) O que determina como se deve falar – qual variedade empregar – é a situação de comunicação, considerados os interlocutores, os objetivos e o lugar social em que ela se dá. (Coleção *Novo Girassol*, Vol. 1, 2, 3, p. 211)

Diferentemente da coleção *Ápis*, há, na coleção *Novo Girassol*, várias propostas que buscam levar as crianças a conhecerem a região onde moram, a valorizá-la e a aprender sobre as atividades econômicas e culturais. Em muitos trechos, ressalta-se a diversidade

de “campos”, como está ilustrado a seguir:

É comum, nas pequenas propriedades brasileiras, a criação de gado para produção de leite, para o consumo familiar e também para a fabricação caseira de alguns produtos derivados do leite. Pergunte às pessoas da sua família que cuidados de higiene devem ser tomados ao ordenhar a vaca. O professor vai combinar o dia para você contar o que aprendeu e ouvir o que seus colegas têm a dizer. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 78)

No exemplo acima, a atividade promove reflexões sobre a região onde as crianças residem, considerando os aspectos do trabalho e produção de insumos, mas há também algumas propostas de evidenciar que existem diferenças culturais entre as regiões do Brasil, como ilustrado a seguir:

2. Responda oralmente:

a. o que você sabe sobre a festa do boi?

b. Nas festas, por que o andar do boi é considerado desengonçado?

3. Relacione o estado brasileiro com o nome da festa do boi.

Coluna 1

a. Pernambuco e Rio Grande do Norte

b. Pará e Amazonas

c. Minas Gerais

d. Espírito Santos

e. Santa Catarina

f. Piauí

g. Ceará

Coluna 2

Boi de mamão

boi – Jardineiro

Boi de Janeiro

Boi- Pintadinho

Bumba Meu boi

Boi-Bumbá

Boi-Calemba

4. Responda:

a. Na sua região, existe alguma festa com boi? Como é chamada?

b. E em que época do ano ela é comemorada? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 70)

Outro tipo de abordagem da questão do campo centra na reflexão sobre problemas de quem vive no campo, como o exemplo abaixo:

Muitos são os problemas ligados ao ambiente: desmatamento, poluição de rios, queimadas, caça e captura de animais silvestres. Você e seus colegas vão discutir qual é o maior problema ambiental do lugar onde vocês vivem e escrever uma carta coletiva para a Secretaria do Meio Ambiente mais próxima.

A carta a seguir foi escrita, por motivos semelhantes, pelos alunos da escola Pedra Branca. Ela pode dar pistas para a produção de vocês. (Coleção Novo Girassol, Vol. 3, p. 41)

Além de ter algumas atividades de reflexão sobre questões regionais, há textos que não abordam diretamente o tema, mas retratam alguns aspectos da realidade campesina, tal como transcrito a seguir:

Atividade 1:

A canção abaixo fala de animais criados em um sítio. Cante-a com seus colegas e o professor. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 73)

Enfim...

Em suma, pode-se concluir que, de modo geral, o tratamento de temáticas relevantes para a formação humana das crianças é insuficiente nas coleções em quase todos os tipos de heterogeneidade. A coleção Novo Girassol é a que tem maior variedade de atividades e reflexões sobre heterogeneidades sociais, mas, ainda assim, não favorece reflexões sobre aspectos importantes da diversidade humana.

Apesar da insuficiência, foram transcritos trechos dos livros que mostram orientações aos professores e atividades para os estudantes que podem colaborar para que tais temáticas sejam abordadas. As estratégias de abordagem desse tema são centradas em atividades de conversa, discussão a partir de uma questão, uma imagem ou um texto, não havendo propostas de maior aprofundamento para abordagem dos temas. Não foram encontradas sequências didáticas com culminâncias que demandassem das crianças algum produto ou ação junto à comunidade escolar, familiar ou do bairro.

Outro aspecto a ser destacado é que não há, nas coleções, reflexões no Manual do Professor acerca das implicações e impactos de aspectos relacionados às heterogeneidades sociais sobre os níveis de conhecimento das crianças. Ou seja, não há discussão acerca dos impactos negativos de atitudes de discriminação, condições de acesso e permanência na escola, autoimagem dos aprendizes e os desempenhos escolares. Também são escassas as sugestões de estratégias didáticas ou atividades que

promovam a valorização das identidades das crianças.

4.2 Como os livros didáticos abordam as heterogeneidades individuais?

Como apontado anteriormente, este artigo busca discutir sobre as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as diferenças individuais (heterogeneidades individuais) e a diversidade social (heterogeneidades sociais), nos livros didáticos destinados ao processo de alfabetização. No tópico anterior, concluímos que os livros analisados contemplaram de modo insuficiente as heterogeneidades sociais. Neste tópico, as análises são relativas às heterogeneidades individuais.

As três coleções afirmam, em diferentes volumes, que as diferenças individuais precisam ser levadas em conta no planejamento do ensino. O Quadro 3, a seguir, detalha os modos como as heterogeneidades individuais foram abordadas.

CATEGORIAS	Ápis			Projeto Buriti			Novo Girassol		
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Traços de personalidade	--	--	X	X	X	X	--	--	--
Características físicas	X	--	X	--	X	X	X	--	--
Interesses individuais	X	X	--	X	X	X	X	X	X
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

Quadro 3: Tipos de heterogeneidades individuais tratados nos livros didáticos

Em comparação com as heterogeneidades sociais, há menor quantidade de fatores categorizados em relação às diferenças individuais. No entanto, esses fatores são mais frequentes nas coleções, pois aparecem em maior quantidade de situações. Para melhor descrição e análise dos dados, as categorias serão apresentadas separadamente.

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 este 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 esta 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 no exemplo a seguir:

1. Conversa em jogo

Vontade de mudar

- A personagem Hilda Bruxinha era uma bruxa que queria mudar: ser diferente do que era, conviver com não bruxos. Às vezes podemos mudar algo em nós para nos sentirmos melhor ou para convivemos melhor o nosso dia a dia... Por exemplo: somos tímidos, mas queremos ter novos amigos; somos meio brigões e queremos ter mais paciência; temos opiniões, mas não as dizemos aos outros. Conversem sobre pequenas coisas que podem nos transformar um pouco e nos ajudar a conviver melhor.

(Professor)

Prof., o objetivo é fazer os alunos refletirem sobre pequenas mudanças de comportamento que possam ajudá-los na convivência do dia a dia. Os alunos devem perceber que poderão falar sobre si mesmos e serem ouvidos e respeitados. Enfatizar a necessidade de respeitarmos as características de cada um, sem chacotas ou ridicularizações, considerando a personalidade de cada um. (Coleção Ápis, Vol. 3, p. 91)

O trecho acima ilustra que as questões de personalidade, na coleção investigada, foram tratadas por meio de situações em que as crianças se avaliam e podem desenvolver atitudes de mudanças comportamentais que possam favorecer melhor a 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 melhor participação em sala de aula, como pode ser observado no exemplo a seguir.

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.

Vocês também podem fazer uma exposição das curiosidades no mural da biblioteca da escola. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, 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 Projeto Buriti, Vol. 1, p. 329).

No exemplo acima, o professor é orientado a dar especial atenção às crianças que são mais silenciosas.

Características físicas

A segunda categoria deste bloco – características físicas – também tem interseções com as heterogeneidades sociais, étnico-raciais e de região. Na discussão sobre heterogeneidades de grupos sociais, foram considerados os trechos que remetiam mais claramente a essas questões. Neste tópico foram incluídas apenas as atividades que não focavam na diversidade étnica e nem de região. Mesmo com esse recorte, houve frequência significativa de referências às características físicas dos estudantes. Inicialmente, destacamos que há, em todas as coleções, diversidade nas imagens dos 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 das crianças. O trecho a seguir ilustra tal abordagem:

Todos nós temos amigos, parecidos conosco ou muito diferentes. Alguns são os amigos preferidos. Abel fez um desenho de seus amigos preferidos. Veja (imagem). Desenhe você junto a seus melhores amigos. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 36)

No Volume 3, diferentemente do que ocorreu no Volume 2, o trabalho voltado para as diferenças físicas entre as crianças foi mais pontual. A atividade a seguir foi considerada com esse foco. A discussão sugerida tem como propósito fazer com que as crianças não julguem as pessoas quanto às aparências físicas, valorizando mais “a essência” delas. 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.

1. Conversa em jogo

As aparências podem enganar

Á fábula “O gato, o galo e o ratinho” mostra que não devemos levar em conta apenas aparências.

Você se lembra de alguma situação em que se enganou porque só levou em conta a aparência e não se preocupou em conhecer melhor alguma coisa ou alguém?

Você pode pensar também em alguma história que leu ou nas que assistiu. Conte o seu caso e ouça os de seus colegas.

(Professor)

Antes de os alunos se envolverem na conversa, fazer uma breve análise para que estabeleçam distinções entre essência e aparência. Estimulá-los a refletir sobre como muitas pessoas valorizam as aparências e não se preocupam em conhecer o outro como ele realmente é. Não se esquecer de que esta seção é um exercício para a expressão de opinião, de posicionamento, além de construir excelentes oportunidade para o exercício da argumentação. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 122)

A coleção Projeto Burity 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 esse foco. No Volume 2, há atividades que englobam diversas possibilidades de discussão, incluindo diferenças de grupos sociais e diferenças físicas individuais, como o exemplo a seguir.

Unidade 3:

O QUE EU VEJO

Observe a imagem e converse com os colegas.

- O que as meninas estão fazendo?

- Por que elas estão nessa posição?

- Em que lugar elas estão?

O QUE EU SEI

Agora, fale de você

- Você se sente respeitado?

- De que forma você respeita os outros?

- Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados? (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 62-63)

(Professor)

“A temática dessa unidade propõe a discussão sobre a diversidade, focando o respeito a todas as coisas, principalmente às diferenças, que podem ser sociais, físicas, políticas, religiosas, étnicas etc. Por meio dos gêneros poema e fábula, os alunos serão estimulados a debater o assunto. A atividade proposta pela seção “Fazer arte” tem o objetivo de conscientizá-los da necessidade de haver respeito entre as pessoas.” (Coleção Projeto Buriti, Vol. 2, p. 306)

O Volume 3 da coleção Projeto Buriti também contempla a categoria diferenças individuais, com várias atividades. Há, por exemplo, em um trecho do livro, orientação geral relativa ao tema, objetivando o combate aos preconceitos revelados nos apelidos atribuídos em função de características individuais:

Orientações ao professor

Aproveite o estudo dos adjetivos para conversar com eles sobre os apelidos. Muitas vezes, eles valorizam uma característica de que a pessoa não gosta. Um apelido pode ser agradável quando exprime carinho, beleza. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 332)

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). No Volume 1, foi encontrada uma atividade que aborda as diferenças individuais quanto às impressões digitais:

Você sabe o que é uma impressão digital? Acompanhe a leitura do professor para saber se o que você pensou se confirma.

Essas linhas nas pontas dos dedos formam a sua impressão digital. Cada pessoa tem uma: não há duas impressões digitais iguais nem entre gêmeos idênticos. (Texto de Ângela Carneiro et. al - Almanaque Ática-Recreio) (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 44)

Os dados revelaram que, com exceção de três livros (Vol. 1 da coleção **Ápis**, 2 e 3 da coleção Projeto Buriti), as diferenças físicas entre as crianças não foram objeto de reflexão. Tal resultado precisa ser considerado 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, Neto 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 aprendizado¹⁴. 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 tensão¹ (NETO, 2005, p. 165)

Interesses individuais

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. Nessa coleção (Coleção *Projeto Buriti*), como já foi discutido, houve pouca ênfase nas heterogeneidades sociais, mas houve maior atenção às diferenças individuais nos seus três volumes. 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 – 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 *Projeto Buriti*, Vol. 1, 2, 3, p. 266)

A atividade a seguir também ilustra o foco nos interesses das crianças. No caso do exemplo dado, a partir das questões há sugestões de exploração de algumas habilidades de leitura e, nas orientações didáticas dessa atividade, é sugerido que o professor leve outras tirinhas e/ou revistas em quadrinhos para que os alunos, em duplas, façam a leitura. Em seguida, com os estudantes em duplas, sugere-se que cada estudante escolha uma tirinha de acordo com seu interesse, explicando o porquê de sua escolha.

11. Agora, você vai se apresentar a seus colegas e conhecê-los um pouco também.

Meu nome:

Minha idade:

Desenhe nos quadrinhos.

O que me deixa feliz

O que me deixa triste

O que me deixa bravo

Do que eu tenho medo

Fale para os colegas suas respostas e mostre a eles seus desenhos. (Coleção Projeto Burity, Vol. 1, pág. 15)

(Professor)

- Antes de dar início à proposta, faça uma roda com os alunos e explique a atividade. Estimule-os a falar sobre suas preferências: o que gostam de fazer, de que brincadeira gostam mais, que alimentos preferem, do que não gostam. Estimule-os a falar, principalmente, de seus medos.

Explore as possíveis situações que provocam cada sentimento antes que os alunos realizem a atividade. Perceber-se como indivíduo que tem vontades, gostos e sentimentos próprios auxilia na construção da identidade.

(Coleção Projeto Burity, Vol. 1, pág. 289)

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:

O gosto de cada um

No mundo há tantas coisas para se escolher! Cada um gosta de uma coisa, cada um é diferente. O que fazer quando se está em um grupo em que cada um gosta de uma coisa diferente?

Prof. Estimular a reflexão de maneira a ajudar os alunos a perceber que é preciso haver tolerância, aceitação e respeito entre as pessoas para que se possa desenvolver uma convivência harmoniosa. (Coleção Ápis, Vol. 1, p. 131)

Na coleção Novo Girassol, poucas atividades remetem de algum modo às diferenças quanto às preferências individuais. De modo geral, ao tratar de algum tema, finaliza perguntando às crianças do que elas gostam, como mostra o exemplo a seguir:

Toda criança gosta de brincar! Existem muitas brincadeiras interessantes (sequência de 4 fotos com crianças brincando de amarelinha, bola de gude, pelada e pipa)

Responda oralmente:

Das brincadeiras mostradas nas fotos acima, quais você conhece?

Quais são as brincadeiras mais comuns no lugar onde você mora?

Qual é sua brincadeira favorita? (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 28)

Experiências e trajetórias individuais

A categoria experiências e trajetórias individuais/familiares trata de aspectos relativos aos contextos familiares e peculiaridades na história de vida dos estudantes. Foi contemplada em todos os volumes das três coleções, em variadas unidades dos livros dos alunos e orientações aos professores, como na coleção Projeto Buriti, conforme exemplos a seguir:

No caso dos alunos iniciais, que enfrentam o grande desafio de desvendar os “mistérios” do sistema alfabético de escrita, todos os anos, em todos os grupos, identificamos níveis distintos de saberes, isto é, o grupo é sempre heterogêneo – e sempre será –, devido, principalmente, às experiências que os alunos trazem de fora da escola em relação às práticas de leitura e de escrita. Há os que chegam com bastante repertório sobre a escrita e sobre a leitura na vida cotidiana, pelo fato de desfrutarem momentos de leitura na companhia dos adultos, que, além disso, são observados enquanto leem (jornal, consulta à lista telefônica, folhetos, catálogos, cartas, e-mails, livros de literatura etc.) e escrevem (listas, bilhetes, e-mails, relatórios etc.). (Coleção Projeto Buriti, Vol. 3, p. 266)

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?

(Nas orientações didáticas consta o seguinte trecho)

“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 Projeto Buriti, Vol. 2, p. 139)

- Proponha aos alunos como lição de casa, que perguntem aos pais ou a outros familiares os motivos que os levaram a escolher o nome de cada um. Eles deverão acompanhar atentamente essa explicação para poder reproduzi-la, no dia seguinte, para o restante da classe.

Além de explicar oralmente a origem do nome dos alunos, os pais ou familiares deverão também escrevê-la. Esse encaminhamento se justifica por ser uma oportunidade de envolver pais ou familiares em uma atividade significativa de escrita. Esse encaminhamento também permitirá que você ajude os alunos no momento em que eles estiverem compartilhando com os colegas o que lhes foi contado (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, p. 293-294).

Na coleção *Ápis*, as trajetórias/experiências familiares e individuais também estão contempladas, como pode ser ilustrado no exemplo a seguir.

Diga quem mora na sua casa, quem mora com você, com quem você divide o que gosta, quem olha por você.

(Professor)

São várias imagens, com diferentes tipos de estruturas familiares para as crianças falarem e desenharem a estrutura da família delas (Coleção *Ápis*, Vol. 1, p. 14-16)

O exemplo acima, do Volume 1 da coleção *Ápis*, possibilita que as crianças socializem os diferentes arranjos familiares, que dizem respeito às trajetórias de vida que tiveram, contribuindo, desse modo, para a valorização dessa diversidade. No entanto, é importante ressaltar 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, evitando-se, desse modo, que temas relativos à diversidade de orientações sexuais sejam mobilizados na atividade. Apesar dessa lacuna, o trecho a seguir evidencia que as histórias de vida das crianças e suas famílias aparecem nas orientações aos professores:

Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, silva chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve conhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. (Coleção *Ápis*, Vol. 1, p. 355; Vol. 2, p. 323; Vol. 3, p. 344)

No caso da coleção *Novo Girassol*, embora presentes, as referências às trajetórias individuais/familiares são menos enfáticas. 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)

Além do trecho comum aos volumes, nos volumes 1 e 2 há, em cada um, uma atividade que diz respeito a essa categoria:

Vai e vem

Você sabe quem escolheu o seu nome? Por que esse nome foi escolhido?

Na data combinada pelo professor, você e seus colegas vão contar a história do próprio nome.

Converse com pessoas da sua família para descobrir como seu nome foi escolhido.

Crie uma forma de registrar as informações. Esse registro vai ajudá-lo a se lembrar de tudo no momento da apresentação. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, p. 10)

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? (Coleção Novo Girassol, Vol. 2, p. 7)

Ritmos de aprendizagem

A categoria ritmos de aprendizagem está contemplada em duas coleções: Projeto Buriti e Ápis. 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. Seguem exemplos:

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 serão 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, de ajuda valiosa de um professor atento àquilo que ela já tem condições de responder. (Coleção Projeto Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 262)

É possível, numa perspectiva como essa, supor atividades comuns para todos os alunos; porém os conhecimentos individuais, as interações com diferentes colegas, as reflexões decorrentes das perguntas do professor resultarão em respostas diferentes, pois os tempos da aprendizagem são necessariamente distintos. (Projeto Buriti, Vol. 1, 2 e 3, p. 262)

Na coleção Ápis, as orientações sobre os ritmos de aprendizagens são mais pontuais. Há uma referência no Volume 1 e um trecho comum aos três volumes com tal foco, como se observa abaixo:

4. Ação avaliativa mediadora

Princípios de uma avaliação mediadora

[...] importância da 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)

Na coleção Novo Girassol, a referência aos diferentes ritmos dos estudantes é muito pontual. O trecho abaixo é uma transcrição da orientação relativa à adoção da estratégia de ter uma atividade proposta para 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. (Coleção Novo Girassol, Vol. 1, 2 e 3, p. 216)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais e suas interfaces impactam as aprendizagens dos estudantes, provocando heterogeneidades quanto aos níveis de conhecimento. Desse modo, a relevância deste artigo consiste em refletir sobre os modos como coleções de livros didáticos concebem tal pressuposto, ou seja, que orientações aos professores e atividades dos livros dos alunos podem colaborar para a garantia de aprendizagem dos estudantes, considerando as heterogeneidades?

Uma primeira questão proposta foi se as temáticas relativas às heterogeneidades sociais e às diferenças individuais são tratadas. Os dados revelaram que as duas macrocategorias foram contempladas nas três coleções.

As heterogeneidades de grupos sociais são tratadas nas coleções por meio de discussões que ocorrem a partir de imagens, perguntas ou textos lidos, enquanto as heterogeneidades individuais foram contempladas por meio de recomendações relativas a ser necessário mediar as situações considerando tais singularidades.

De modo geral, as heterogeneidades de grupos sociais, com exceção da coleção Novo Girassol, ocupavam espaço no Manual do Professor como estratégia de afirmação de um compromisso com os direitos humanos, sem haver reflexo disso nas proposições de atividades. Além disso, os temas eram tratados de modo pouco problematizador, prevalecendo o discurso da aceitação das diferenças, sem reflexão das violências sofridas

por grupos excluídos socialmente ou mesmo reflexões para os professores sobre as desigualdades sociais e relações de poder.

Não há também, como já foi dito, discussão das relações entre heterogeneidades de grupos sociais e níveis de conhecimento dos estudantes. Tais constatações responderam a um segundo grupo de questões anteriormente formuladas: Em que medida as heterogeneidades sociais são abordadas em sua dimensão política? É evidenciado que o preconceito funciona como instrumento de manutenção de relações sociais desiguais e na justificação da exploração de um grupo social sobre outro? Concebe-se que as heterogeneidades sociais podem impactar as aprendizagens escolares? Há discussão sobre o tema nos manuais dos professores?

Como evidenciamos no parágrafo acima, embora as heterogeneidades sociais sejam contempladas nas coleções, por meio de orientações aos docentes e algumas atividades, o tratamento dado aos temas não é suficiente para a formação humana crítica dos estudantes.

Quanto às diferenças individuais, embora tenham sido construídas categorias em menor quantidade, elas foram mais uniformes entre as coleções. Todas elas consideraram essas heterogeneidades e, de modo geral, as consideraram inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Em relação a tal aspecto, umas das formas recorrentes era falar sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e sobre o fato de que as crianças se apropriam desses conhecimentos de modo heterogêneo, pois elas têm diferentes experiências familiares e diferentes ritmos de aprendizagem.

De modo geral, não foram encontradas reflexões que evidenciem as profundas relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e os modos complexos como impactam aprendizagens. Respondemos, assim, a questão central do artigo: “Como essas duas macrocategorias se entrelaçam nesses materiais?”

Concluímos que as heterogeneidades de grupos sociais eram focadas na perspectiva da formação humana, embora de modo incipiente e pouco crítica, e as diferenças individuais abarcavam o combate ao preconceito e as recomendações para que sejam consideradas para uma melhor mediação em sala de aula, considerando-se que elas impactam a heterogeneidade de conhecimentos, sobretudo as que dizem respeito aos ritmos de aprendizagem.

Apesar de essas conclusões serem comuns às três coleções, é importante situar que foram encontradas diferenças entre elas. As coleções Ápis e Projeto Buriti contemplaram de modo mais enfático as diferenças individuais, enquanto a coleção Novo Girassol deu especial atenção às heterogeneidades de grupos sociais. A coleção Novo Girassol, por ter

sido destinada à Educação do Campo, provavelmente atende mais aos debates da área, pois autores e educadores voltados para esse espaço têm, geralmente, maior vinculação à Educação Popular e a seus debates políticos.

Para finalizar, retomamos o diálogo com Ferrari (2012) na defesa de que, para se pensar a escola, o professor e as relações entre ensino e aprendizagem, precisamos partir da ideia de que a construção social se dá “num exercício complexo que envolve emoções, memórias, discursos, tradição, grupos sociais, família” (FERRARI, 2012, p. 119). Assim, como apontamos no início deste texto, 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, assim como o reconhecimento de que tais tipos de heterogeneidade interferem diretamente sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Desse modo, alertamos para a necessidade de que os materiais didáticos, como os livros didáticos, deem maior atenção às questões que envolvem a diversidade humana, as diferenças individuais e a formação humana crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010.

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

BERBAT, M. & FEIJÓ, G. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1 n. 2 (2016): Jul./Dez. 2016.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

CAPUTO, S. G. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas Africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BRANCO, Raynette Castello. O negro no Livro Didático de História no Brasil para o Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. **Dissertação (Pós-Graduação em Educação)**. Recife: UFPE, 2005.

CELESTINO. Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Repositório Institucional, 2016.

COLET, Daniela Siqueira. Contribuições da diversidade geracional para a aprendizagem organizacional. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016.

COSTA E GONÇALVES. Abordagem de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Educação Inclusiva**, v. 3, nº 1, 2019.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

FERREIRA, Márcia O. V.; NUNES, Georgina H. L.; KLUMB, Márcia C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out.-dez. 2013.

GOMES, Lucia N. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

JUNIA, Elisabeth R. da S. Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental. 2010. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CRKYJ>> Acesso em 16/06/2021.

MOTA, Bruna Germana Nunes; MAGALHÃES, Joel; SANTANA, José Rogério. Educação e gênero: a violência contra mulheres no contexto atual. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 3, n. 2, jul./dez. 2019. P. 55-68.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas** (REIS), no 62, p. 145-168, 1993.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora. 2000.

NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Artigo de Revisão, **Jornal de Pediatria**. Nº 81 (5 suppl), 2005, p. 164-172.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. F. A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças. A lei 11.465: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: Miranda, Cláudia et al. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 183-217.

PEREIRA, João B.B. Diversidade, racismo e educação. **REVISTA USP**, São Paulo, n.50, p. 169-177, junho/agosto 2001

PEREIRA, Graziela R.; BAHIA, Alexandre G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, George S.; SARLET, Ingo. **Direitos Fundamentais e Estados Constitucionais: estudos em homenagem a J. J. Ggomes Canotilho**. São Paulo: RT/Coimbra: Coimbra Ed., 2009, p. 294-322.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; SANTOS, Edmilson. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33

SILVA, Nilvania; LOPES, Carlos Eduardo. 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.

SILVEIRA, Rosa Maria H.; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

VELOSO, Lucas. Quem colou carência nas periferias? **Mural**. 10/11/2016. <https://www.agenciamural.org.br/quem-colou-carencia-nas-periferias/>

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)

Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)

Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

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



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Atena
Editora
Ano 2023

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)

Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)

Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

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



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Atena
Editora
Ano 2023