

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

Laís 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

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

Data de aceite: 27/09/2022

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Juliana de Melo Lima

Dentre os materiais que os professores usam em sala de aula nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o livro didático é um dos recursos garantidos nas escolas públicas brasileiras, considerando a vigência da política pública no âmbito do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), hoje intitulado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017). Esse Programa visa avaliar, selecionar e distribuir, de forma sistemática e gratuita, não só livros didáticos, mas também outros recursos de apoio à prática educacional.

Desde a origem do referido Programa, em 1985, e com seu aperfeiçoamento, em 1996, com o processo de avaliação pedagógica das obras, visando à busca por qualidade dos livros (VAL, 2009), todas as crianças de escolas públicas do Ensino Fundamental passaram a ter acesso aos livros aprovados no referido Programa, sendo estes escolhidos a cada três anos letivos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e seus professores. Nesse contexto, vale salientar que na produção

dos livros didáticos eram/são selecionados alguns aspectos da diversidade brasileira em suas diferentes especificidades (sociais, econômicas, geográficas, históricas, culturais), o que implicava/implica pouca visibilidade das realidades do campo ou abordagens de apenas algumas de suas perspectivas.

Nesse contexto, em que se priorizavam as realidades urbanas, apenas em 2011 foi criado o PNLD Campo. De acordo com o Edital de Convocação 05/2011, ao apresentar os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, o referido documento justifica a criação dessa nova modalidade de avaliação da seguinte maneira:

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas para o ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo. (Edital 05/2011 – CGPLI Edital De Convocação Para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013) (BRASIL, 2011, p. 27).

No Guia do PNLD Campo 2016, há um reconhecimento da importância de se considerar as diferentes heterogeneidades humanas no referido Programa, apresentando como objetivo

considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, nos questionamos se tal objetivo é alcançado pelas editoras ao publicarem os livros didáticos, pois compreendemos esse material como instrumentos que não são neutros, que partem de pontos de vistas e intenções específicas dos autores que os elaboram, demandando responsabilidades na sua construção e nas implicações que eles trazem para quem os utiliza.

Reconhecemos, assim como Santos (2000), que os livros didáticos são carregados de ideologias e carecem de atenção por parte dos professores que os escolhem, pois a expressão da realidade neles representada nem sempre condiz com as vivências daqueles que fazem uso de tais instrumentos.

Assim, levantamos algumas questões norteadoras para nossa pesquisa, tais como: Em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstram 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?

Diante dessas questões, neste artigo, objetivamos analisar se e como a heterogeneidade de região é abordada em uma coleção de livro didático do campo e analisar os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade.

No âmbito da nossa pesquisa, realizamos a análise de uma coleção, a Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização - 1º, 2º e 3º anos (Editora FTD), sendo apenas esta e mais uma coleção – Campo Aberto (Editora Global) – as que foram aprovadas no PNLD 2016 a 2018.

Destacamos a relevância das reflexões que serão oportunizadas neste trabalho para compreendermos as especificidades das discussões relacionadas à heterogeneidade no livro didático do campo, considerando que suas orientações e proposições atuam na construção de subjetividades.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

A escolha dos materiais que serão disponibilizados para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos requer objetivos criteriosos e consistentes por parte do professor. Para nós, assim como para Lajolo,

[...] o *livro do professor* precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos [...] precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com os seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (grifos da autora). (LAJOLO, 1996, p. 5).

Nesse sentido, a escolha e o uso do livro didático pelo professor não pode ocorrer de forma aleatória ou despreziosa, mas, sim, pela compreensão de que ele é um recurso, não o único, que deve servir como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, independente do contexto em que a escola esteja inserida, se na zona urbana ou rural, na periferia ou em comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo. Além de reconhecer o livro didático como um suporte para a prática pedagógica, consideramos a importância de o professor ter conhecimentos sobre a natureza desse recurso, sobre as escolhas que são feitas pelos autores, sobre as relações de poder que operam nesse tipo de objeto e quais mecanismos são utilizados. Leal, Sá e Silva destacam que:

determinadas experiências, conhecimentos e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outras experiências, conhecimentos e habilidades são tidos como menos importantes, sob o olhar dos que constituem muitas unidades escolares. É sob o viés do que é, ou não, reconhecido na escola como relevante que, muitas vezes, o debate sobre heterogeneidade aparece, culminando no apagamento de algumas práticas sociais do contexto escolar e estratégias de evidenciar outras práticas. Tal processo aparece com certo ar de neutralidade em que a seleção dos conteúdos escolares é tida como resultado natural de um progresso da ciência (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Assim, salientamos a necessidade de percebermos as estratégias utilizadas pelos livros, de favorecimento ou não das culturas dos povos do campo, considerando que a educação do campo traz um histórico de lutas por direitos humanos, não apenas pelo direito à educação em sentido amplo – que a Constituição Federal Brasileira garante em seu Artigo 205 –, mas também por sua especificidade, porque a educação do campo deve promover “[...] aprendizagens significativas, a formação para a cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos do campo [...]” (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 479 e 480).

Nesse contexto, quando o PNLDCampo foi legitimado a partir da Resolução nº 40/2011 para as escolas do campo, o que se quis fazer a partir dessa política pública,

segundo Berbat e Feijó, foi atender “[...] as especificidades sociais, culturais, geográficas dos alunos e a organização seriada e multisseriada dessas escolas” (2016, p. 484). Ao realizarem uma pesquisa em uma escola multisseriada no município de Miguel Pereira/RJ, entre os anos de 2014 e 2016, esses autores buscaram identificar a relevância do livro didático do campo adotado pelos professores da escola pesquisada – Projeto Buriti Multidisciplinar, triênio 2013-2015 do PNLD Campo.

No início da pesquisa, em 2014, eram 10 alunos, e no último ano, em 2016, restavam matriculados apenas 6 (a turma estava constituída de alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos). A escola contava com apenas uma professora, uma merendeira e a diretora, que também era coordenadora de outras duas escolas na região.

Os autores fizeram um levantamento bibliográfico sobre o tema, analisaram os livros da coleção, realizaram entrevistas e aplicaram questionários aos alunos e à professora. Em relação aos alunos, buscaram compreender “[...] as relações desenvolvidas entre as crianças [...] seus modos de vida a partir de suas rotinas” (p. 487); e em relação à professora, objetivaram “[...] identificar se o livro didático atendia, ou não, a realidade vivida pela comunidade da escola” (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 488).

Os dados levantados e analisados pelos autores revelaram que, em se tratando da realidade vivenciada pela comunidade escolar pesquisada, demonstraram que a coleção Buriti Multidisciplinar “não se relaciona plenamente com o mundo vivido, desejado, sonhado pelos alunos a que se destina”, que ainda persiste “[...] a dificuldade de produzir obras que atendam as heterogeneidades do campo”, e por fim, que o PNLD Campo “ainda necessita de constantes melhorias, principalmente na abordagem conceitual entre a cidade e o campo” (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 491).

Os autores finalizam suas análises enfatizando a necessidade de relacionar a produção das obras destinadas ao campo com a formação específica de professores voltada para as particularidades da população do campo, e que o livro didático deve articular a “cultura camponesa e os conhecimentos científicos do mundo em que vivemos, tanto na cidade como no campo” (BERBAT e FEIJÓ, 2016, p. 492).

Santiago, Lira e Pimentel (2014) desenvolveram uma pesquisa de campo em quatro escolas de municípios rurais de Barra de Santana e Queimadas, na Paraíba. As autoras realizaram entrevistas *in loco* com quatro professoras e, a partir desses relatos, fizeram um recorte para analisar como os gêneros textuais (orais e escritos) e as atividades de compreensão textual dialogavam com a realidade socioambiental dos povos do campo. Para isso, analisaram a coleção do PNLD Campo aprovada em 2012 – “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, livro didático de Língua Portuguesa” – 1º e 5º anos.

As autoras identificaram no livro didático do 1º ano uma diversidade de textos com

a predominância dos Gêneros Textuais Oraís (GTO) sobre os Gêneros Textuais Escritos (GTE), cujas temáticas discorrem enfaticamente, à base de textos não verbais como figuras, desenhos, paisagens e fotos (...). Os traços socioculturais e ambientais da sua realidade local não são perceptíveis no traçado de fotos autênticas, tampouco interpretados como reais, mas irreais (...). Em sua maioria, as temáticas dizem respeito à fauna e flora local, representadas por figuras cuja realidade é tratada superficialmente em detrimento de outras realidades representadas mais originalmente por meio de fotos. Quanto aos GTE (...) verifica-se a predominância de trechos retirados de poemas, cantigas populares, contos atrelados a literatura nacional, não especificamente regional, sobretudo local (...) observa-se um silenciamento entre as temáticas textuais que, por sua vez, se confirmam nas atividades de compreensão textual, cuja relação intertextual neutraliza as potencialidades ambientais do campo e desautoriza as aprendizagens dos saberes campestinos no processo de formação educacional dos educandos (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 6).

As autoras concluem, com base nas análises dos relatos das professoras e dos livros do 1º e 5º anos, que a realidade campestina não é tratada de forma adequada, que os livros mais contribuem para “silenciar os saberes e fazeres do campo”, pois neles predomina “um saber pedagógico diferenciado da vida sociocultural e ambiental” dos povos campestinos (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 10).

Paiva e Pagnan (2018), ao abordarem o processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD Campo 2013, destacam que das 16 coleções avaliadas, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) aprovadas. Segundo os autores, o número reduzido de aprovações indica “o despreparo da indústria literária em relação às normas e aos princípios da Educação do Campo” (PAIVA e PAGNAN, 2018, p. 62). As coleções aprovadas nesse PNLD foram “Girassol – Saberes e Fazeres do Campo” (Editora FTD) e “Projeto Burity Interdisciplinar” (Editora Moderna Ltda). Segundo Paiva e Pagnan (2018, p. 62), “não são obras objetivamente produzidas para o sujeito do campo, são adequações grosseiras que a primeiro momento podem servir, mas que devem ser superadas no próximo edital que já está em andamento para 2016”.

Nesse sentido, esperamos que nossas análises e discussões possam ampliar as reflexões sobre orientações e defesas relacionadas às heterogeneidades regionais identificadas em uma coleção de livros didáticos do campo.

METODOLOGIA

Conforme anunciamos, o objetivo deste artigo é analisar se e como a heterogeneidade de região é abordada em uma coleção de livro didático do campo e analisar os tipos de

orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade.

Portanto, este trabalho é de cunho qualitativo, com apoio de levantamento quantitativo, e realizado por meio de análise documental, que é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p. 38).

Nossos dados foram coletados em fonte única, em que analisamos as orientações aos educadores e as atividades direcionadas aos alunos, contidas em três livros didáticos do campo componentes da coleção que fez parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD do Campo, aprovada no ano de 2016 – “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização” – 1º, 2º e 3º anos (Editora FTD). Nosso critério de escolha foi o uso da coleção nas escolas do campo em municípios do estado de Pernambuco que fizeram parte da pesquisa mais ampla a que estamos vinculados: “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”.

Os livros selecionados e analisados são organizados em quatro unidades temáticas, tendo cada uma dois capítulos com seções específicas (Leitura; De olho na escrita; Produção; Estudo da língua; Hora da história; Texto puxa texto; Estudo do texto; Dica de leitura; Vai e vem; e Mural de vivências).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a estruturação dos livros da coleção selecionada para este estudo.

TÍTULO e AUTORES	QUANTIDADE DE PÁGINAS	UNIDADES TEMÁTICAS	
Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Alfabetização matemática - 1º ano Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão	272	Unidade 1: Quem sou eu? - Você é importante - Minhas cantigas de ninar	Unidade 3: Jeitos de morar - Tantas casas - A família da gente
		Unidade 2: Tempo de brincar - Brinquedos e brincadeiras - Versinhos para brincar	Unidade 4: Viva a natureza - Bichos e mais bichos - Tempo de plantar
Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Geografia e história - 2º ano Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão	286	Unidade 1: Eu e os outros - Eu e meus colegas - Cantigas da minha terra	Unidade 3: Coisas da minha terra - Frutas da minha terra - Vamos festejar
		Unidade 2: Brincadeiras de ontem e de hoje - Brincadeiras ao ar livre - Brincadeiras com palavras	Unidade 4: O tempo e o trabalho - Tempo para tudo - Tempo de criar
Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: Letramento e alfabetização/ Geografia e história - 3º ano Autores: Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ Tânia Mares; Suely Almeida	285	Unidade 1: Um planeta de todos - Crianças tem direitos - As histórias que eu gosto	Unidade 3: Perto da natureza - Vida silvestre - Água é vida
		Unidade 2: Reduzir, reutilizar, reciclar - Vamos reciclar - Sucata vira brinquedo	Unidade 4: Brasil, uma terra fértil - Mundo das frutas - Vida de planta

Quadro 1. Estruturação dos livros de Letramento e Alfabetização da coleção Novo Girassol

Fonte: As Autoras

Para as análises de conteúdo, seguimos as etapas propostas por Bardin (1977). Na *pré-análise*, selecionamos a coleção adotada pelos municípios do interior de Pernambuco que estavam participando da pesquisa mais ampla. Após a seleção, iniciamos a *leitura flutuante* das orientações ao educador, construindo categorias mais amplas. Em seguida, fizemos a leitura mais aprofundada dos dados para organização dos mesmos e construção de quadros com as categorias e subcategorias – *exploração do material*. A última etapa foi o *tratamento dos resultados e interpretação*, em que analisamos qualitativamente os dados e explicitamos nossas inferências e conclusões sobre os nossos achados.

ORIENTAÇÕES AO EDUCADOR REFERENTES À HETEROGENEIDADE REGIONAL

Nesta seção, apresentaremos inicialmente os dados referentes às análises das “Orientações para o educador” presentes nos três livros da coleção Novo Girassol. A

categoria de “Heterogeneidade regional” será abordada nas análises, dentro de um conjunto de sete subcategorias relacionadas às questões sociais, conforme quadro a seguir.

Categoria	Subcategoria	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Heterogeneidades sociais	Étnico-racial	X	X	X
	Gênero	X	X	X
	Orientação sexual	--	--	--
	Classe social	X	X	X
	Religiosa	--	--	--
	Região	X	X	X
	Geracional	X	X	X

Quadro 2. Tipos de heterogeneidade/Análise das orientações ao educador

Fonte: As Autoras

De modo geral, diante das 07 (sete) heterogeneidades elencadas, percebemos que 05 (cinco) eram mencionadas como princípios defendidos na coleção, e 02 (duas) delas – orientação sexual e religiosa – não foram referenciadas nas orientações ao educador, o que nos levanta questionamentos sobre a ausência de informações referentes a esses temas. O respeito às diferentes religiões dos povos dos campos não seria tema importante para ser referenciado nos livros? Em uma sociedade com recorrência de manifestações de intolerância religiosa, por que não há nos livros questões sobre esse tema? E discussões sobre orientação sexual, não são inseridas por quê?

Considerando que a nossa sociedade é constituída de heterogeneidades e que nos espaços escolares identidades sociais e individuais são construídas, é relevante pensarmos na importância de discussões que deem visibilidade para os diferentes aspectos que nos constituem e que muitas vezes são alvos de injustiças sociais.

Discursos presentes em documentos orientadores, como os que são encontrados nos livros didáticos, trazem modos de defesa de sociedade, de educação, de formação humana. A anunciação de determinado aspecto ou o seu silêncio são indicadores importantes para que os professores possam realizar as escolhas dos livros que contenham “textos, atividades e ilustrações que possibilitem no educador e no educando se aproximarem de conteúdos científicos e escolares articulados às experiências imediatas e contextualizadas do campo” (SANTIAGO, LIRA e PIMENTEL, 2014, p. 2).

Diante dos dados do Quadro 2, consideramos que as defesas presentes nas orientações ao educador são genéricas, com pouca demonstração de valorização das culturas dos povos do campo.

A heterogeneidade de região, foco do nosso artigo, foi identificada na coleção, nos três volumes. Vale ressaltar que nos três livros há as mesmas orientações, sem nenhuma alteração. Ou seja, encontramos orientações presentes no Volume 1 que também estavam nos Volumes 2 e 3 (inclusive nas mesmas páginas), como se as expectativas de aprendizagens do 1º ao 3º ano fossem as mesmas, e, portanto, não precisassem de orientações didáticas diferenciadas nem abordagens de determinados temas de formas diferentes, por exemplo.

Na seção “orientações para o educador” são apresentadas defesas em torno das heterogeneidades, de forma mais ampla, estando em destaque a valorização do campo e dos sujeitos que vivem nele e dele. Uma dessas orientações, identificadas na seção “O educador do campo”, trata das características que o professor/educador deve ter para lidar com as especificidades da educação do campo. Segundo essa orientação,

o projeto educativo da escola do campo também passa pela mudança do perfil do professor, que não poderá ser um professor-instrutor, que se preocupa apenas em repassar uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo e que valoriza a técnica e a erudição.

Primeiramente, é importante que o docente conheça os princípios e as finalidades da educação do Campo definidas 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:

- os saberes técnicos, humanos e ambientais contribuam para o desenvolvimento rural sustentável;
- 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 lutem e busquem uma educação de qualidade e igualitária.

Na educação do campo, o professor-instrutor dará lugar ao professor-educador que, além de se preocupar com a formação humana dos educandos, se envolve na vida cotidiana da comunidade com o intuito de apoiar ações afirmativas voltadas à sustentabilidade das famílias, ao associativismo e ao bem comum da coletividade.

As escolas do campo precisam de um educador que seja:

- dinamizador das discussões e orientador das aprendizagens;
- canalizador das potencialidades individuais e coletivas;
- conhecedor das peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas

do campo.

O educador do campo precisa, cada vez mais, comprometer-se com a formação humana dos seus alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, política, ética e social. É preciso que se comprometa, também, com o desenvolvimento sustentável das comunidades contempladas pela Educação do Campo (Volumes 1, 2 e 3, p. 199).

Destacamos, inicialmente, alguns aspectos das orientações, ao se posicionarem contrários ao que chamam de “professor-instrutor”, ou seja, aquele que “se preocupa apenas em repassar uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo e que valoriza a técnica e a erudição”. Nesse trecho, os autores, além de fazerem uma crítica a esse perfil de professor que, na condição de instrutor aplica técnicas de repasse dos conteúdos, demonstram reconhecer a importância das especificidades dos contextos do campo, dos saberes populares como pontos de partida para a aprendizagem, de posturas sensíveis para as diversidades culturais, econômicas, sociais e políticas.

Ancorados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004), a coleção defende uma concepção de professor “comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável”, destacando a pluralidade de saberes, de valores, as especificidades de grupos humanos. Consideramos que tais defesas são relevantes, por reconhecerem diferentes tipos de heterogeneidade e as singularidades das comunidades, das escolas e dos sujeitos.

Na mesma seção dos três volumes, “A educação do campo: nossa coleção”, no que diz respeito à elaboração da coleção “Novo Girassol: saberes do campo”, os autores afirmam que a mesma foi construída e pautada na lei (Diretrizes) e no que os movimentos sociais defendem. Afirmam que,

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. Está voltada à intensificação e ao fortalecimento das relações familiares e comunitárias, tão presentes no cotidiano campestre, em que são preservados a solidariedade e o sentimento de partilha (Volumes 1, 2 e 3, p. 200).

Ao analisarmos os livros da coleção, observamos que “as diversas gentes que compõem o campo brasileiro” citadas pelos autores são representadas, em sua maioria, pela imagem do agricultor – trabalhando na terra (plantando ou colhendo), cuidando dos animais, participando das festividades locais. Os saberes e fazeres refletem, principalmente, o trabalho no campo (na terra), o que se produz no campo (criação de animais e produção de alimentos), as expressões culturais vivenciadas no campo (festejos, músicas, danças, artesanatos), porém não há propostas de reflexões quanto a essa diversidade. Em relação

às festividades, Oliveira e Calvente (2012), em diálogo com Bezerra (2008), afirmam que, além de desempenharem papel importante na relação do homem com o lugar em que este vive, tais manifestações (as festas, músicas e danças) indicam como “os grupos sociais pensam, percebem e concebem seu ambiente” (p. 83). Assim, compreendemos que é importante trazer na coleção elementos que remetam à heterogeneidade de região no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e culturais, mas que tais abordagens favoreçam aprendizagens significativas que aprofundem a diversidade dos povos e comunidades que constituem o nosso país.

No livro do 1º ano, capítulo 4, seção intitulada “Viva a natureza”, os contextos familiares do campo são abordados relacionados às atividades de trabalho. Quatro fotografias com legendas referentes às atividades de plantar alimentos, criar animais, produzir artesanato e processar alimentos foram inseridas, mas as perguntas enfatizam a produção e compra de alimentos, como se vê a seguir.

As famílias podem trabalhar em várias atividades. Veja algumas [fotografias].

Conte para seus colegas:
Que alimentos sua família produz para consumo.
Que alimentos precisa comprar.

(Volume 1, p. 72)

Nas orientações ao educador referentes à atividade destinada ao aluno, conforme apresentamos acima, há o seguinte destaque para a economia solidária:

“Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos o tema economia solidária. Pergunte: Vocês sabem o que é economia solidária? Se necessário, informe que economia solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de toda a comunidade. Estimule a turma a comentar se conhece alguma experiência de economia solidária. Vale ressaltar que uma das vias para garantir a sustentabilidade da agricultura familiar é por meio da economia solidária, do cooperativismo e associativismo das famílias produtoras. Quando reunidos em grupos de cooperativas e associações comunitárias, fortalecem-se, favorecendo a produção de qualidade, e, negociando em maior quantidade, conseguem melhores preços para seus produtos e vão se tornando cada vez mais capazes de enfrentar a concorrência do mercado.” (Volume 1, p. 72).

Consideramos que a orientação é pertinente, por resgatar a valorização do princípio da coletividade, sendo uma forma de fortalecer as comunidades do campo em seus modos de interação nas relações econômicas, com ênfase na produção agrícola.

Ao observarmos as capas dos livros, também podemos perceber ilustrações de paisagens com plantações, agricultores, famílias, moradias, animais que têm pouca representatividade visual com os cenários das realidades do campo do país. Na capa do livro do 3º ano, um balão é visto ao fundo. A partir desses dados, nos questionamos sobre os tipos de imagens, de textos, de informações que são selecionadas e propostas nos livros didáticos do campo. Sabemos dos desafios para os autores em termos de representatividade em um país de grande extensão territorial, mas não podemos deixar de tornar visíveis as diversidades que constituem os povos do campo.

Na coleção, com base no que dizem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2004), assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas são “as diversas gente do campo”, mas são tratados superficialmente, sem aprofundamento quanto ao que sabem ou fazem, seus costumes, seus valores sociais. Considerando as crianças de diferentes localidades do país, estas estariam se reconhecendo de algum modo com os aspectos abordados pelos livros? Suas identidades são retratadas a partir de qual perspectiva?

Defendemos, assim como Santos (2020), uma educação do campo que respeite e verdadeiramente atenda às necessidades dos povos camponeses, pois

as populações que vivem no campo precisam de uma educação que chegue aonde moram, que contemple seu modo de vida, que respeite a cultura, que considere os períodos de safra e entressafra para organizar o calendário escolar. Que respeite a ausência dos alunos em períodos de longas chuvas, que não obrigue o aluno a viajar horas todos os dias para chegar à escola e para retornar para sua moradia (SANTOS, 2020, p. 80).

Neste sentido, a coleção Novo Girassol priorizou, nas atividades para os alunos, o trabalho do homem do campo, seu modo de vida, meio de subsistência e deu pouca ênfase aos valores culturais desses povos, distanciando-se da proposta colocada nas orientações ao educador que, mesmo de forma mais geral, contempla diferentes dimensões humanas, não se limitando às questões econômicas.

Um outro ponto comum nos três volumes, presente na seção “A prática da oralidade”, diz respeito à diversidade linguística dos indivíduos que compõem a escola do campo, considerando que tal diversidade constitui a língua e pode ser motivada por fatores regionais ou socioeconômicos. De acordo com a coleção,

[...] os alunos devem compreender que não há uma única maneira de falar, tampouco uma única maneira correta de se expressar. 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 ele se dá. (Volumes 1, 2 e 3, p. 211).

As orientações presentes estão ancoradas nas defesas apresentadas por Bagno (2001), ao afirmar que “[...] usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade” (p. 130).

De modo geral, no que se refere às análises das orientações ao educador da coleção, sobre a abordagem da heterogeneidade de região, nos três livros, percebemos defesas importantes em relação à postura docente e aos princípios de educação do campo, mas retratadas com um viés mais generalista, sem abarcar especificidades das identidades culturais e sociais das populações do campo. Questões voltadas à importância do combate a todo tipo de preconceito, racismo, busca por justiça social, valorização das diversas práticas culturais não foram mencionadas como elementos de defesa para a atuação do educador.

DIFERENÇAS SOCIAIS E CULTURAIS PRESENTES NAS “ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR” E NO LIVRO DOS ALUNOS

Na seção “orientações ao educador” e no Livro do Aluno, identificamos, a partir das atividades propostas, quatro subcategorias de ações relativas às diferenças sociais e

culturais para dar conta da heterogeneidade.

Apresentaremos as quatro subcategorias iniciando com as informações das orientações ao educador e, em seguida, com os dados do Livro do Aluno, com exemplos de atividades.

Ações relativas às diferenças sociais e culturais	Orientação ao educador			Livro do aluno		
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Subcategorias						
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)	X	X	X	X	X	X
Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais	X	X	X	X	X	X
Considerar os anseios e as necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades	X	X	X	--	--	X
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística)	X	X	X	X	X	--

Quadro 3. Ações relativas às diferenças sociais e culturais

Fonte: As Autoras

As quatro ações foram identificadas nas orientações ao educador e nos volumes do Livro do Aluno. Duas delas, como se vê no Quadro 3, não foram abordadas em todos os volumes.

Da ação de “**Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)**”, identificada nas orientações ao educador, destacamos a importância de as crianças aprenderem nos espaços escolares, de forma dialogada, com o que acontece na vida, na sua comunidade, ampliando saberes, fortalecendo-os. Considerando o perfil docente defendido na coleção, percebemos que essa é uma ação inerente ao mesmo. A disponibilidade para conhecer as histórias de vida, as trajetórias dos discentes, suas práticas culturais, é condição para uma boa mediação baseada no respeito.

No exemplo a seguir, a interligação de saberes tem pontos de partida diversos, não centrando-se apenas nos saberes escolares que são fortalecidos tradicionalmente pela ciência moderna, baseados em determinadas culturas, principalmente as dos grandes centros urbanos e de determinados grupos étnicos.

“Comum a todas as disciplinas da coleção, nesta seção [Vai e Vem] são apresentadas atividades de vivência integradora, através das quais o aluno interliga os saberes escolares aos saberes comunitários e vice-versa. São propostas atividades, como entrevistas, relatos de experiência, divulgação de informações à comunidade, entre outras. É também espaço para os alunos socializarem o que estão aprendendo com os demais colegas.” (Volume 2, p. 216).

De acordo com Leal, Sá e Silva (2018, p. 41), “tomar a heterogeneidade, em várias de suas dimensões, como ponto de partida da prática educacional implica a necessária articulação entre a diversidade de culturas e saberes populares e os direitos de aprendizagem comuns a todos os sujeitos e comunidades”. Neste sentido, consideramos que as orientações ao professor foram pertinentes, por trazerem indicações de atividades que favorecessem trocas de saberes entre sujeitos, possibilitando a ampliação de referências sociais e culturais e valorizando as das crianças.

Através do resgate dos saberes ancestrais, cultivados nas comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo, em propostas de atividades como entrevistas, relatos, as crianças podem reconhecer as vozes dos diferentes sujeitos das comunidades, os valores de seus povos, o reconhecimento de conhecimentos que muitas vezes são desprezados e vistos de forma preconceituosa. Neste sentido, Candau afirma que:

as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade. No entanto, essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais (CANDAU, 2014, p. 23 e 24).

Tais dados dialogam com as defesas de Santos (2007), ao abordar a necessidade de um pensamento pós-abissal frente à estrutura de pensamento moderno ocidental, visando a “um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (p. 3), tendo como premissa a defesa de uma “ecologia de saberes”, com a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, que é em geral o único legitimado pelos livros didáticos. “A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 23).

No Livro do Aluno foram identificadas atividades relacionadas à subcategoria **“Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no**

planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)”. De forma representativa, selecionamos exemplos de cada volume.

Na abertura de cada capítulo, na seção Leitura, algumas perguntas que sinalizam a busca por conhecimento das práticas culturais das crianças, de suas famílias e comunidades são inseridas, como mostram os exemplos abaixo.

Minhas cantigas de ninar (Capítulo 2, leitura 1)

Você conhece alguma cantiga de ninar?
Alguém da sua família costumava cantar canções de ninar para você dormir?
Quais?
[a cantiga do sapo-cururu foi inserida após as perguntas]
(Volume 1, p. 20)

Leitura 2

Que temperos sua família usa na comida?
O que você sente quando entra na cozinha e sai aquele cheirinho gostoso da panela no fogão?
(Volume 1, p. 95)

Cantigas da minha terra (Capítulo 2, leitura 1)

Que cantigas são cantadas na sua comunidade?
(Volume 2, p. 22)

Cantigas da minha terra (Capítulo 2, leitura 2)

Quais são as festas comemoradas na sua comunidade?
Que tipo de música as pessoas dançam nessas festas?
Você gosta de forró?
(Volume 2, p. 31)

Essas perguntas abarcam temas diversos, como alimentação, festividades, brincadeiras, meio ambiente, relação do homem com a natureza, os modos de enfrentamento de diferentes problemas. Consideramos a importância desse tipo de pergunta na abertura dos capítulos, pois favorece a mobilização de conhecimentos prévios das crianças sobre o que é abordado, a socialização das suas experiências e dos modos como cada sujeito lida com diferentes situações, o que pode, a depender da mediação docente, favorecer momentos de trocas com demonstração de valorização do que é dito por elas. Não observamos recomendações específicas nessas atividades, de modo a enfatizar o que é

defendido nas orientações ao educador no final do livro: “Leitura é a seção que abre todos os capítulos. Vem introduzida por questões que explorem o conhecimento prévio do aluno, trazendo motivação para a leitura do texto” (Volume 1, p. 213).

No exemplo do Volume 3, abaixo, diferentes formas de abastecimento de água podem ser relatadas pelas crianças do campo. A depender da região onde vivem, realidades diversas podem ser enfrentadas e práticas culturais de uso e armazenamento da água podem ser reconhecidas. Neste sentido, consideramos que, apesar de as perguntas levarem a muitos desdobramentos sobre o tema, nas atividades seguintes há um tipo prioritário de armazenamento, com uso de cisterna.

Água é vida (Capítulo 2, leitura)

O local onde você mora tem problema com abastecimento de água?
Na região onde você vive, é comum a água da chuva ser armazenada? De que forma? Comente com seus colegas.
(Volume 3, p. 73)

A segunda subcategoria, **“Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais”** também foi identificada nas orientações ao educador, nos três volumes. Os trechos referentes a essa ação foram pouco específicos, sem trazer de forma mais enfática desdobramentos, problemáticas sociais que implicassem um posicionamento mais consistente dos autores, conforme pode ser visto no exemplo abaixo, presente na seção “Começo de conversa”:

“Na escola, os alunos entram em contato com práticas sociais e objetos culturais diferentes daqueles que encontram em casa. É função da escola, portanto, oferecer situações e vivências diversas daquelas com as quais eles habitualmente se deparam, ampliando o seu universo cultural. Somente assim, os alunos poderão construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade” (Volumes 1, 2 e 3, p. 205).

Conforme discutimos anteriormente, há menções nas orientações ao educador sobre as heterogeneidades humanas, porém sem considerar que os diferentes grupos étnicos tiveram processos históricos diferentes, sendo alguns alvos de violência e de desigualdades sociais. Não há muita visibilidade na coleção para os diferentes grupos

sociais. Uma estratégia recorrente é o uso de imagens (fotografias e ilustrações) que representam essa diversidade, mas sem, contudo, adentrar em questões que levem a reflexões sobre diferenças, direitos, condições de vida.

No Livro do Aluno, a subcategoria “**Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais**” também foi identificada nos três volumes.

Um exemplo encontrado no Livro do Aluno está na página 57 do Volume 1, unidade 3, capítulo 1 “Tantas casas”, na seção “Estudo do texto”. Há uma atividade para o aluno responder de acordo com a leitura de uma parte do texto “Coisas de índio”, escrito por Daniel Munduruku, localizado na página anterior. Vejamos:

1. Responda oralmente:
De que povos indígenas o texto trata?
De acordo com o texto, qual é a semelhança entre as aldeias do povo Xavante e do povo Munduruku?

(Volume 1, p. 57)

Na página 48 do Volume 1, também encontramos um exemplo que aborda a temática moradias, na unidade 3 “Jeitos de morar”. Vejamos:

Você sabia que existem muitos jeitos de morar?
Observe as moradias a seguir [seis fotografias com diferentes tipos de moradia]

Responda oralmente:
Algumas dessas casa se parece com a sua? Qual?
Do que você mais gosta na sua casa?
O que você costuma fazer na sua casa?

(Volume 1, p. 48)

Destacamos que essa atividade favorece o reconhecimento dos tipos de moradias e condições de vida de populações camponesas, de modo que as crianças possam ter possibilidades de reconhecimento de suas moradias representadas no livro didático.

A partir desses exemplos, podemos ver uma busca por apresentar mais do que

abordar e problematizar as questões voltadas à heterogeneidade humana e as implicações sobre os modos que envolvem as questões étnicas, culturais, políticas, legais. As perguntas não direcionam o debate para perceber como comportamentos, discursos e ações podem legitimar determinados grupos e deslegitimar outros. Outro exemplo, do Livro do Aluno, Volume 2, na unidade 1 “Eu e os outros”, página 7, traz imagens de diferentes pessoas reunidas em situações de trabalho no campo, refeição em família, com os avós e na escola com os colegas. Após as imagens, pede-se que o aluno 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?

(Volume 2, p. 7)

Aqui também há indícios de que a heterogeneidade humana foi pensada em relação aos diferentes tipos de pessoas do convívio dos alunos, tanto de adultos quanto de crianças. As imagens retratam uma interação entre pessoas em diferentes situações: em casa – com os pais, avós, irmãos ou outros parentes, e na escola – com os colegas de turma e a professora.

Uma proposta viável para trabalhar esse aspecto social, considerando também as diferenças entre as gerações, como desdobramento nessa atividade, seria o professor estimular um debate sobre os saberes que as pessoas mais velhas têm, estimulando os alunos a buscarem informações sobre as experiências de vida desses adultos, seus valores, suas memórias, a fim de favorecer a interação entre as crianças e esses outros, como o título da unidade sugere. No entanto, o que é sugerido ao professor nas orientações dessa atividade é que ele “aproveite a oportunidade para chamar a atenção dos alunos para a importância da boa convivência entre as pessoas” (Volume 2, p. 7).

A terceira subcategoria, “**Considerar os anseios e necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades**”, foi identificada nas orientações ao educador nos três livros da coleção, embora a tenhamos identificado, no Livro do Aluno, apenas no Volume 3. Destacamos a pouca valorização por parte da coleção de que as crianças tenham anseios, necessidades, como se não houvesse espaço para pedidos, sugestões, ideias delas. Desconsideram-se, assim, as perspectivas das crianças frente ao mundo, ao que vivenciam, às suas culturas, no plano do que é exposto nas orientações ao professor. Consideramos que há poucas menções de ações na direção do que a subcategoria indica,

e a coleção deixa de reconhecer a pluralidade das escolas do campo.

No exemplo a seguir, retirado da seção “A prática de leitura”, nas orientações ao professor, vemos um direcionamento mais geral relacionado ao perfil de uma turma, sem a obra, contudo, trazer mais informações sobre as possíveis “demandas da classe”.

Para que uma leitura seja realizada com compreensão, é preciso que se estabeleça uma finalidade para ela. Assim, é necessário orientar o aluno a ler para cumprir um determinado objetivo. Além do objetivo, geralmente, indicado pelo livro, o professor, que conhece os alunos e sabe o que se pretende com a atividade de leitura, pode propor a finalidade que mais se adequar a determinada aula e às demandas da classe (Volume 3, p. 209).

Em outro exemplo, presente na seção “Estrutura dos volumes de Letramento e Alfabetização”, os autores destacam suas intenções com a proposição de atividades para os alunos, explicitando aspectos que consideramos pilares, como a importância do lúdico, o respeito às individualidades (resumida pelo livro à idade das crianças) e as relações entre cuidar e educar, não estando defendido apenas na Educação Infantil.

Procuramos também imprimir às atividades um caráter lúdico, de modo a respeitar a idade dos alunos e a necessidade de se considerarem o brincar e o cuidar como partes integrantes do educar (Volume 2, p. 213).

Em relação às atividades do Livro do Aluno, conforme dissemos no início dessa discussão, nossas análises identificaram o livro do 3º ano, na seção Produção, menção à subcategoria em questão, no que diz respeito ao tipo de conhecimento correlacionado com a heterogeneidade de região, a exemplo do extrato a seguir:

A água é um bem precioso e indispensável aos seres vivos de todo o planeta. Leia os cartazes elaborados por alguns alunos para uma campanha sobre como evitar a contaminação no campo.

Frases nos cartazes: “Não jogue lixo nos rios. A água é importante na plantação.”; “Roupa se lava longe do rio. Produtos químicos do sabão contaminam a água.” (Volume 3, p. 79)

Inicialmente, a atividade propõe uma reflexão e discussão sobre os problemas de tais práticas, comuns nas comunidades rurais. Ela continua na página seguinte e propõe a construção de cartazes e a mobilização dos alunos para ações de conscientização das comunidades. Ao propor a produção de cartazes em grupos, percebemos uma maior visibilidade em relação às necessidades e anseios das crianças sobre o modo como observam as suas comunidades em relação ao uso da água. Vejamos a proposta:

Forme um grupo com dois colegas e elabore cartazes para chamar a atenção das pessoas da sua comunidade sobre atitudes que ajudam a evitar a contaminação da água. Combinem com o professor o melhor lugar para expor os cartazes e convidem as outras turmas para apreciá-los. (Volume 3, p. 80).

Ao abordar as orientações ao professor, a coleção destaca apenas as consequências para as atividades agrícolas do pequeno produtor quanto “ao impacto negativo nos recursos naturais, se os resíduos forem lançados aos mananciais de água ou ao solo sem tratamento adequado” (Volume 3, p. 79). Não resgata, por exemplo, a importância de escutar as crianças para saber quais suas relações com os rios, os lagos, seus modos de uso para transporte, para alimentação, para brincar e como veem a importância de preservá-los.

Por fim, a última subcategoria foi “**Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística)**”. Nas orientações ao educador, os autores reconhecem que um dos fatores da variedade linguística é resultante de questões regionais e assumem um posicionamento em relação ao respeito à diversidade linguística. Vejamos:

“O respeito à diversidade linguística é uma atitude ética necessária à participação cidadã na sociedade e deve ser fomentada no dia a dia da escola. Quando chegam à escola, os alunos dominam uma determinada variedade linguística e, por meio dela, são capazes de participar das interações orais que acontecem dentro e fora da sala de aula. De fato, não cabe à escola ensinar o aluno a falar. No entanto, ao longo da escolarização, ele terá de aprender a falar diferentemente, conforme a situação que estiver. Isso significa que um dos objetivos do ensino da língua materna é o de preparar os alunos para participar adequadamente de situações públicas formais, nas quais se exige o emprego de uma das variedades urbanas de prestígio.” (Volumes 1, 2 e 3, p. 211).

Reconhecemos a importância do discurso afirmativo sobre a diversidade linguística, mas destacamos a necessidade de orientações que abordem de forma mais explícita o preconceito linguístico e as expressões ditas em diferentes localidades, como por exemplo pela população de Minas Gerais (*sôr, uai, trem bão*, etc), do Rio Grande do Sul (*tu, tchê, bah*, etc.), de Pernambuco (*arretado, vixe, ôxe*, etc.), considerando que tais usos são recorrentes em nossa sociedade e que afetam diretamente os estudantes das escolas do campo, seja qual for a região do país. “Ao garantir a autonomia e respeitar as especificidades do homem do campo, é necessário também respeitar o saber linguístico de cada indivíduo” (MARTINIÁK e CRUZ, 2018, p. 90).

No Livro do Aluno, a subcategoria também foi identificada nos Volumes 1 e 2, focando muito mais nos sons de determinadas letras em algumas palavras (os sons das letras “e” / “o” na palavra ‘cadeado’, que podem ser faladas com os sons das letras “i” / “u” – ‘cadiadu’, por exemplo), do que nas diversidades linguísticas – gírias, sotaques, expressões, e nenhuma menção ao uso da língua em contextos formais, como se vê a seguir:

Leia a primeira palavra de cada grupo. Circule a sílaba que você pode usar para completar a segunda palavra. Depois copie a palavra que você formou.

OBS: Faz parte da atividade 4 imagens e abaixo de cada imagem o nome que a representa. Um dedo e uma moeda, ambas estão com as letras preenchidas; um cadeado – faltando a sílaba do meio; e um dado faltando a primeira sílaba.

(Volume 1, p. 42)

Cante com seus colegas e professor um trecho dessa canção.

“Vamo pulá”

[...]

Responda oralmente.

- Por que a palavra vamo foi escrita sem o s final?
- Por que a palavra pulá foi escrita dessa maneira?

(Volume 2, p. 73)

A orientação ao professor para a realização da atividade é: “(...) se achar conveniente, amplie a atividade, comentando mais uma vez com os alunos que, ao pronunciar a palavra, ou ainda, dependendo da região do país, a letra E pode ser pronunciada como I, e a vogal O como U, tanto no interior quanto no final da palavra. Exemplos: cadiadu, cabidi, dici.” Porém, no extrato do Volume 1, a atividade é de preencher lacuna com as letras que faltam

para completar as palavras. Conforme já abordamos, o que a orientação sugere envolve questões fonológicas, não deixando claro que aspecto de variação linguística está ou pode ser trabalhado nessa atividade.

No exemplo do Volume 2, a orientação diz que: “É importante levar a turma a perceber que as palavras “vamo pulá” foram escritas da forma como são geralmente pronunciadas. Comente que, na fala, mesmo nas regiões urbanas, muitas vezes as palavras e expressões terminadas em s ou r, como vamos, fizemos, esperamos, pular, cantar, escrever são pronunciadas sem o s e o r finais.” Aqui, uma possibilidade seria trazer discussões quanto ao respeito aos diversos modos de falar das pessoas, inclusive explorando as diferenças dentro da realidade do campo, não somente nas regiões urbanas.

Defendemos que a heterogeneidade linguística, ainda que gere conflitos quanto às exigências formais de uso da língua, em consonância com o ambiente de interlocuções formais ou informais empregadas nas diferentes regiões do país, sejam reconhecidas enquanto marca social, cultural e de identidade, e que possam ser trabalhadas para o desenvolvimento da oralidade das crianças no espaço escolar. Sendo assim, “reforçamos a importância de os professores acolherem os alunos e suas diferenças linguísticas, não menosprezando como falam e sim apresentando as variações (*regionais, sociais e estilísticas*) e reforçando os diferentes usos sociais que a língua assume” (SILVA, 2016, p. 34, grifo nosso).

Apesar das orientações acima descritas, o que encontramos nos livros da coleção foram poucas referências quanto à variação linguística, especialmente relacionadas à pronúncia (ao som) da letra em determinadas palavras, ou omissão de letra ao final de palavras (sotaques), conforme a região do país, porém sem fazer referência à norma culta nem ao preconceito linguístico. Ou seja, a variação linguística enquanto diferença sociocultural não foi contemplada em nenhum dos três volumes.

Poucas menções referentes aos diferentes usos de palavras são identificadas na coleção, embora sejam de muita importância, pois esse tipo de atividade amplia o repertório de vocabulário dos alunos e possibilita perceber as origens das palavras.

Quem sou eu? (unidade 1)

Cada criança tem seu jeito de ser.
(conjunto de seis fotografias de crianças indígenas, negras, muçulmanas, asiáticas e esquimó)

Conte para os seus colegas:

Qual é o seu nome.

Quantos anos você tem.

Onde você mora.

O que deixa você alegre e o que deixa você triste.

Orientações para o professor: “Respostas pessoais. Falar e escutar são práticas exercidas em diversos contextos de interação ao longo da vida em sociedade.

As conquistas no exercício dessas práticas contribuem em grande medida para o aprimoramento pessoal e social, saber falar e escutar, de acordo com as exigências da situação comunicativa, facilita a interação social e permite um desenvolvimento mais pleno da pessoa. Assim, é imprescindível criar condições para que os alunos, desde o primeiro dia na escola, possam adquirir e/ou melhorar essas práticas. Ao ingressar na escola, as crianças trazem consigo palavras de casa e da comunidade a que pertencem. Essa singularidade na maneira de falar é um importante componente de identidade cultural. Por isso, é fundamental que você aceite e respeite não só a maneira de falar individual de seus alunos mas também a bagagem cultural que cada um traz consigo.”

(Volume 1, p. 7)

Tempo de brincar (unidade 2)

Toda criança gosta de brincar! E existem muitas brincadeiras interessantes.
(fotografias de quatro brincadeiras: amarelinha, futebol, colinha de gude, 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?

Orientação ao professor: dependendo da região em que moram, essas brincadeiras podem receber diferentes nomes.

(Volume 1, p. 28)

Assim como a alfabetização significa ultrapassar a ideia de escrita enquanto código, a variação linguística deve ser apresentada desde o início da escolarização, problematizando os diferentes usos sociais da língua, com o objetivo de integrar as diversas culturas e promover a libertação social, numa tentativa de romper com os estigmas que separam os

que vivem no campo daqueles que vivem na cidade. Nessa direção, concordamos com Martiniak e Cruz, ao defenderem que

a escola e o professor têm um papel central na construção de identidades, principalmente em se tratando do homem do campo, eles precisam oportunizar condições que possibilitem aos alunos tornarem-se sujeitos emancipados humanamente e que tenham conhecimento e condições para trabalhar o seu meio, e para se inserirem no processo histórico como sujeitos críticos (MARTINIAK E CRUZ, 2018, p. 93).

Sendo assim, nossas análises revelaram que as orientações ao educador – presentes no Manual, e as atividades propostas – Livro do Aluno, em relação às especificidades do campo, tiveram um pouco mais de destaque na coleção analisada, PNLD 2016-2018, se comparada com a coleção do triênio anterior, PNLD 2013/2015, conforme os dados apresentados por Paiva e Pagnan (2018), citados anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos recursos garantidos nas escolas públicas do nosso Brasil e fortemente usado pelos professores como instrumento de ensino, que respalda a prática pedagógica. Pensando no contexto das escolas do campo, escolhemos como material de pesquisa em nosso trabalho os livros dos 1º, 2º e 3º anos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, Letramento e Alfabetização”, para que pudéssemos compreender como a heterogeneidade de região foi abordada na coleção, além de querermos verificar quais questões relacionadas às diferenças sociais e culturais estavam presentes nas orientações aos professores e nas atividades propostas.

Na coleção analisada, encontramos de forma mais genérica e superficial questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Em relação ao gênero, entendemos que é possível, desde o início da escolarização, que as crianças tenham acesso às questões de identidade de gênero, pois elas próprias podem não se identificar biologicamente como menino ou menina, tal qual podemos encontrar nas atuais nomenclaturas: cisgênero, transgênero, não binário etc. Em relação às questões étnico-raciais, também concordamos que desde cedo as crianças devem ser inseridas no debate sobre o preconceito racial e os estereótipos que persistem contra os indígenas e negros, além do preconceito linguístico e cultural. A valorização de todos também precisa ser reafirmada, de modo que as identidades individuais e coletivas sejam construídas de forma positiva.

Não identificamos menções às representações sociais voltadas para a orientação sexual – homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, pansexual, ou de expressões

religiosas – crenças e símbolos. Aqui também entendemos que é possível inserir esse debate desde os primeiros anos escolares, porque as crianças são oriundas de múltiplas configurações familiares e merecem respeito quanto aos ritos e práticas religiosas das quais façam parte.

Quanto à heterogeneidade de região, consideramos que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, trazendo de forma recorrente características do campo (espaço geográfico, tipos de moradia), assim como das atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo (plantio e criação de animais) e das ações culturais (festejos, danças, músicas típicas, artesanatos). Porém, os temas foram tratados de forma pouco problematizadora e de forma superficial. Identificamos uma concepção de sujeito do campo detentor de um saber intuitivo, destinado muito mais ao trabalho com a terra e produção de insumos para subsistência do que ao desenvolvimento intelectual e tecnológico.

Nas análises qualitativas das “orientações ao educador”, identificamos uma busca pela valorização do campo e dos sujeitos que nele/dele vivem; indicação de um perfil para o educador do campo – postura docente; bem como modelos representativos das “gentes do campo”. No entanto, evidenciamos que, mesmo em tais aspectos, não houve reflexões sobre essa diversidade, nem sobre os valores culturais para além da questão de subsistência econômica (o trabalho com a terra – agricultura familiar, por exemplo). Tampouco há orientações de combate ao preconceito linguístico e racial, temas relevantes em nosso país, para a atuação do educador nas escolas do campo.

Em relação às diferenças sociais e culturais, identificamos as mesmas “orientações ao educador” nos três volumes, predominando as que faziam menção às subcategorias 1 “Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade)” e 2 “Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais”, do Quadro 3, porém sem promover um debate ou problematizar tais práticas culturais e nem os diferentes aspectos da heterogeneidade humana. Ainda assim, identificamos pontos a destacar nas atividades propostas aos alunos, pois no início dos capítulos há perguntas que auxiliam na mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é abordado.

No entanto, sentimos falta, na coleção, de orientações que considerassem as histórias de vida dos alunos, suas vivências junto às famílias, amigos e comunidade, suas aspirações e/ou perspectivas de vida no campo: o que fazem, o que querem, o que propõem, principalmente se considerarmos que a população do campo é diversa, já que dela fazem parte os povos quilombolas, os indígenas, ribeirinhos, assentados, entre outros.

Assim, por que não explorar os saberes e práticas culturais presentes nessa diversidade? Suas diferentes formas de falar?

Defendemos a importância da investigação dos conteúdos inseridos nos livros didáticos, tanto na parte das orientações – porque estas servem como guia para a prática dos professores – como nas atividades – porque estas carecem que haja uma integração entre o estudo da Língua Portuguesa e a realidade e o contexto sociocultural dos que fazem o campo.

Os autores de livros didáticos produzidos para os alunos do campo precisam eliminar a concepção de uma educação compensatória voltada para uma parte da sociedade brasileira que ainda hoje é marginalizada. E precisam também eliminar uma visão estereotipada do homem do campo como trabalhador, apenas.

Com base nas discussões acima colocadas, principalmente em se tratando da heterogeneidade presente também no campo, mais do que compreender que a heterogeneidade engloba elementos biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e subjetivos, faz-se necessário associar todos esses elementos e construir uma proposta de educação que atenda a todos os brasileiros em suas especificidades, na qual os que vivem nos centros urbanos, nas periferias, nas áreas litorâneas, ou que vivem nas áreas ribeirinhas, nos sertões, nas florestas etc. sintam-se contemplados e valorizados.

De modo geral, houve evidências de avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no que diz respeito às orientações ao educador presentes na coleção Novo Girassol, mas o mesmo não ocorreu com as atividades propostas nos Livros dos Alunos, já que não houve orientações voltadas para o debate dos aspectos pluriculturais dos que vivem do e para o campo.

Assim, visamos com este trabalho ampliar as reflexões sobre orientações e defesas relacionadas às heterogeneidades regionais identificadas em uma coleção de livros didáticos do campo, que devem ter suas singularidades trabalhadas considerando-se os diversos contextos em que as pessoas do campo estão inseridas, e defendemos que os livros didáticos podem e devem contribuir para que isso aconteça na prática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a educação do campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira da Educação do Campo**. Tocantinópolis, v.1, n. 2, p. 476-494, jul./dez 2016. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/7533/0aeccef0eaf93e227341892152a62e142a64.pdf?_ga=2.32628200.952288590.1629469039-1217611217.1629469039. Acesso em: 10/03/2021.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_40_26072011.pdf >. Acesso em: 05/11/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital de convocação 05/2011 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013. p. 27. Disponível em: < https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013_edital_pnld_campo.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016: Educação do Campo: Ensino Fundamental: Anos Iniciais**. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 02/04/2020.

CANDAUI, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: MEC/INEP. **Em Aberto - Livro Didático e Qualidade de Ensino**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996, 129 páginas.

LEAL, Telma F; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINIÁK, Vera Lucia; CRUZ, Miriam Margarete Pereira da. Educação do Campo e linguagem: aspectos históricos, políticos e pedagógicos. In: LEAL, Telma F; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; CALVENTE, Maria Del Carmen M. H. As múltiplas funções das festas no espaço geográfico. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/inter/a/p9JsgCShXZqwZPNMSFsDRfc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05/01/2022.

PAIVA, Rafael Costa; PAGNAN, Celso Leopoldo. A educação do campo, história e progressos: da Alfabetização ao ensino superior. **Interações**. No. 48, pp. 49-65 (2018).

SANTIAGO, Zélia M. De A; LIRA, Valquíria da S; PIMENTEL, Mariana Ramos. **Livro didático de Língua Portuguesa e educação do campo: dos saberes pedagógicos aos fazeres campestres**. 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_31_52_idinscrito_4216_dc1f05795a34e57cd382e4e52d5af25d.pdf>. Acesso em: 03/09/2021.

SANTOS, Alessandra de S. **O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo)**. 2020. 169 páginas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78 I 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/753>; DOI: 10.4000/rccs.753

SILVA, Kátia V. das N. G. da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. 2016. 218 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

VAL, Maria das Graças Costa. Sobre o PNLD. In: VAL, Maria das Graças Costa. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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