

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



Atena
Editora
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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 Cremona

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-Não-Derivativos 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: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M489 Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0812-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.123230201>

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.

CDD 370.115

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

Vivemos um tempo em que a ameaça à democracia e ao estado de direito está batendo à nossa porta. Na virada para a extrema direita, que vem ocorrendo no mundo e no Brasil, uma das ações mais frequentes é a tentativa de anulação da diversidade. É justamente o direito a ela que garante a participação cidadã e a representatividade de todos em sistemas democráticos. Ao ler este livro, mais uma vez constato que uma sociedade que anula a diversidade em seus discursos, políticas e ações também é aquela que reforça a desigualdade, ao não favorecer pensamentos e ações compostos pelas diferenças. Este apagamento é consequência de relações de poder e de hegemonia de um grupo em relação aos outros. Nesse sentido, o campo educacional é uma das arenas de luta pela diversidade.

Várias são as relações que podem ser estabelecidas entre heterogeneidade e educação e, por vício de pesquisa, rendo-me a uma mirada histórica sobre o processo de organização do ensino. Acredito que este olhar permite problematizar uma série de tensões e tentativas de vivenciar ou negar a heterogeneidade no ensino e, especialmente, na alfabetização, tema deste livro.

Os desafios para a organização do ensino começam a ser mais fortes com a escolarização de massa e vários processos ocorreram no mundo ocidental em períodos próximos, uma vez que várias pessoas circulavam em outros países, buscando conhecer modelos.

No Brasil, no século XIX, alunos de diversas idades estudavam no mesmo espaço e havia críticas severas indicando que um professor, com o número de alunos que tinha no mesmo espaço, só poderia atender individualmente a cada um e com conteúdo específico por cerca de dois minutos. Os materiais pedagógicos, como livros, também eram escassos e este modelo era considerado falido já naquele século. Uma questão permanente, no entanto, se refere aos modos como se faz o atendimento individual em outros modelos.

Para romper com o modelo do ensino individual houve tentativas de implementação do ensino mútuo ou monitorial, que pretendia atender a um grande número de alunos, em vários “níveis”, em experimentação nos Estados Unidos e na Europa. Este modelo supunha a presença de um mesmo professor à frente, mas com um aluno monitor posicionado ao final de cada banco. Cabia a este aluno monitor, sob a batuta do mestre, ministrar uma tarefa ao banco de alunos, ou seja, o ensino se organizava por tarefas. Quando um aluno dava conta da tarefa ministrada pelo monitor, passava para o banco da frente. Era uma proposta que se assemelhava a um modelo fabril, racional e “produtivo”, que acabou não dando certo.

No mesmo período, tivemos um modelo concorrente, o do ensino simultâneo, um modo de organização do ensino que herdamos até o momento atual, no ocidente, desde

meados do século XIX. Este modelo consolidou a ideia de que é possível ensinar a todos o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Dessa forma, a estratégia de formação de classes seriadas e “homogêneas” foi resultado de tentativas de criar um modelo educacional que desse conta de resolver o que modelos anteriores ou em disputa não deram conta de responder. Baseados numa concepção homogeneizadora, foi criado um grande aparato para dar conta de que todos os alunos estivessem com o mesmo material, desenvolvendo as mesmas atividades. O uso do livro didático para a classe, de posse individual, foi decorrente desta forma e organização e teve seu apogeu neste contexto. Da mesma forma, podemos dizer que a noção de que é possível usar um método de alfabetização igual para todos é também uma consequência da crença de que todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo. Coerente com esta posição, também foi defendida a ideia de maturidade ou prontidão que justificou outras classificações e organizações dentro do mesmo modelo, o simultâneo, como o da nomeação diferenciada de classes pertencentes ao mesmo ano considerando o desempenho.

A escolha desse olhar histórico mostra que, mesmo quando a organização da alfabetização é modulada em ciclos, como a que ocorreu no Brasil desde a década de 80 do século XX, pouco se produziu de mudança nas condições de organização do ensino, em geral. Temos muita permanência no modelo ao mesmo tempo em que muito se produziu de questionamentos e mudança de concepções. Embora, como assinalam alguns dos autores deste livro, a ideia de heterogeneidade não seja nova, os problemas sociais, políticos e práticos que ela suscita são objeto de lutas e conquistas mais recentes e precisam ser enfrentados, embora tenhamos que resolvê-los dentro de um mesmo modelo de organização do ensino. Herdeiros desta história, os alfabetizadores tentam inventar um outro modo de ação, organizando os alunos por duplas, por grupos, criando estratégias de atendimento individual, diversificando atividades e conteúdos, ao mesmo tempo em que tudo acontece na “mesma turma”. Embora se constate, nesta obra, que diferentes estratégias ainda não sejam empregadas por todos os professores investigados, o inventário de estratégias possíveis é uma excelente contribuição para ampliar os horizontes para alfabetizadores.

A heterogeneidade de aprendizagem, uma condição humana que todo professor sabe ou deveria conhecer em suas diversas dimensões e que as políticas educacionais deveriam reconhecer, é sentida, em primeiro lugar, como uma diferença na forma de aprender. No entanto, a ideia de que trabalhamos com sujeitos sociais e culturais é mais recente nas políticas curriculares. A diversidade não seria apenas nos modos de aprender, mas é decorrente de visões de mundo de classes sociais diversas, de repertórios construídos por questões de natureza biológica e psicológica, de gênero, por diferenças raciais, geracionais, regionais, religiosas, individuais, entre outras formas de diversidade. Todas estas diferenças podem gerar desigualdade se não forem tratadas como inerentes à sociedade e à cultura.

Ao definir currículos, sobretudo o que as autoras nomeiam como currículo inclusivo, esta diversidade pode estar presente quando se discute uma concepção de educação que incorpore as diferentes formas de ser e estar no mundo, que defenda o direito à diferença e que incorpore temas que façam sentido para esta diversidade. Analisando propostas específicas de dois estados brasileiros, este livro mostra como as concepções de heterogeneidade são diferentes ou parciais. Mesmo se as propostas curriculares incorporassem a complexidade e a historicidade sobre as diferenças e heterogeneidades, fica uma questão: como as políticas acompanham o que vem sendo feito na formação de professores, nas escolas e na sala de aula para contemplar esta diversidade? Este desafio nos alerta para a necessidade de políticas articuladas e em diálogo constante com sujeitos e grupos envolvidos com as conquistas dos direitos sociais, para ampliação dos avanços.

Ao fazer propostas em livros didáticos uma concepção de heterogeneidade pode ser desenvolvida com maior ou menor amplitude, tendo em vista que o respeito pela diversidade, assim como o critério de ter os mais diversos grupos representados foi uma conquista política, legal e pedagógica que impactou o processo de avaliação dos livros nas últimas décadas. Neste livro são abordados dois temas relativos ao livro didático: o modo como são propostas avaliações e a forma como são sugeridos agrupamentos frente a uma concepção de heterogeneidade. No que tange à concepção de avaliação formativa e diagnóstica há avanços, ao passo que sobre agrupamentos ainda são pouco aprofundadas as alternativas relacionadas ao ensino ciclado e a classes multisseriadas. No entanto, por mais amplas que sejam as propostas realizadas nos livros didáticos e mesmo quando elas repercutem no plano do conteúdo e na abordagem uma concepção de diversidade, isso não contempla a interpretação da forma com que este conteúdo pode produzir significados diversos, no processo de recepção e uso das obras. Afinal, assim como o currículo prescrito, o livro didático é projetado como uma expectativa de um leitor e de um professor modelo, não para alunos em carne e osso, não para professores em carne e osso. A diversidade destes sujeitos que estão no cerne do processo educativo e na sala de aula nenhuma proposição curricular conhece, nenhum livro didático consegue estimar.

Dessa forma, a quem cabe conhecer bem de perto seus alunos como sujeitos socioculturais e não apenas como sujeitos cognitivos? Cabe aos sistemas de ensino conhecer suas diferentes comunidades, cabe às escolas criar estratégias que incorporem esta diversidade/heterogeneidade e garantam o direito à diversidade. Cabe, sobretudo, aos professores inventar modos de intervir, criar mediações possíveis, pois só eles podem conhecer com mais aprofundamento o que os alunos pensam, como pensam e por que pensam. É preciso, como dizem os autores deste livro, que eles considerem a heterogeneidade de maneira reflexiva, pois esta postura interfere nas escolhas e intervenções que faz. Pelo conhecimento da realidade de seus alunos, de sua turma, de suas comunidades, eles podem propor intervenções que garantam o lugar de fala dos

alfabetizando. É sobretudo este lugar de fala que repercute, no cotidiano das salas de aula, as manifestações sociais, culturais e identitárias dos alunos. Nos processos educativos e na alfabetização, estes modos de estar no mundo são construídos nos momentos de interação entre alunos, com suas singularidades, ao mesmo tempo em que é na interação que se cria a ideia de coletivo ou de grupo de aprendizagem. Trata-se de um jogo entre diferenças e coletividades a serem formadas e fortalecidas.

Como ressaltado neste livro, o discurso da heterogeneidade é presente na educação há muito tempo, mas práticas que considerem a diversidade são decorrentes de uma negociação entre proposições curriculares, materiais didáticos disponíveis e com o modelo de ensino simultâneo que vigora até hoje e não nos trouxe respostas para esta diversidade. Assim, mesmo quando os professores não expressam espontaneamente o que definem como heterogeneidade ou quais estratégias usam para lidar com a diversidade na alfabetização, são eles que se deparam, se desafiam, se encantam com os resultados desta diversidade na sala de aula.

Esta obra traz uma grande contribuição para pensar em como a ideia de heterogeneidade é histórica e vem se alargando em decorrência de políticas sociais, culturais, de direitos e de identidade, impactando temas de pesquisas, mesmo quando as investigações que foram objeto de análise observem e analisem parte dessa heterogeneidade em suas abordagens. A necessidade de um cruzamento da heterogeneidade social com a heterogeneidade individual, discutida pelos autores, é uma forma de estabelecer um alerta: é preciso articular estes diferentes aspectos na pesquisa, na formação de professores e no ensino, para abarcar diferentes dimensões da heterogeneidade.

Esta obra também favorece o conhecimento sobre os modos como as políticas curriculares concebem as diferenças/heterogeneidades, ajudando a compreender as estratégias criadas por autores de livros didáticos, que se atualizam, ao prever esta condição humana. Ao compor o eixo das práticas de sala de aula às demais abordagens, este livro também dá visibilidade às práticas exercidas pelos sujeitos, alfabetizando e alfabetizadores que, herdando um modelo de ensino que pouco muda, vivenciam a heterogeneidade e exploram possibilidades de mudança. Analisando as práticas, os autores apontam aspectos positivos das mediações, mas também dão visibilidade ao que os professores deixam de fazer. Dessa forma, os resultados abrem o leque para novas pesquisas e para a construção de didáticas que possam auxiliar professores a expandir seus horizontes.

Espero que os leitores façam ótimas reflexões, estabelecendo relações estreitas entre alfabetização, heterogeneidade, sociedade, política e cultura. Desejo que se beneficiem da leitura para encontrar caminhos para pensar e praticar a heterogeneidade na alfabetização e na educação.

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 Claudia 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 a aprendizagem ocorra.

As heterogeneidades individuais representam o terceiro tipo de heterogeneidade. Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Por fim, o último grupo está relacionado ao percurso escolar. Nesse bloco são considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando.

Consideramos que todos os tipos de heterogeneidades citadas em nossa pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, as situações de ensino. Nos dados que serão discutidos nos capítulos que compõem nossas obras, essa inter-relação é discutida.

Considerando a presença de todas essas heterogeneidades na escola, como referido anteriormente, as discussões dizem respeito à educação de forma geral, sobretudo quanto às discussões conceituais mais gerais e estratégias pedagógicas que podem dizer respeito a qualquer etapa escolar. No entanto, em alguns capítulos, o foco principal está centrado na Alfabetização. Defendemos uma concepção de Alfabetização que considera as diversidades presentes e seus impactos no ensino. Desse modo, se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta coleção busca contribuir para se pensar uma escola mais inclusiva, a partir do momento que traz para discussão essa temática.

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas. Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

Entendemos, por exemplo, que não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração algumas dessas orientações didáticas listadas anteriormente. Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado.

Assim, conhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, será necessário propor atividades e agrupamentos diversificados dos estudantes para realização das atividades, de acordo com os objetivos didáticos do professor. Assim, teremos situações em que as atividades sejam desenvolvidas coletivamente, em duplas ou grupos, para que os estudantes possam se ajudar na sua realização; além da realização de atendimentos individuais, para que o docente possa mediar situações específicas. Dependendo da necessidade de cada criança, algumas ações também devem ser pensadas para garantir aprendizagens, como, por exemplo, atendimento em contraturno, dentre outras ações.

Além de todos esses aspectos elencados anteriormente, é importante garantir espaço na sala de aula para discutir com as crianças aspectos relativos às diferenças sociais e culturais, de modo a combater o preconceito.

Enfim, nossa coleção busca discutir sobre heterogeneidade e educação, e sobre heterogeneidade voltada para a Alfabetização, relacionando os diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos na aprendizagem, bem como discutindo estratégias didáticas para pensar o processo de ensino na realidade de sala de aula, que jamais foi ou será homogênea.

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

A obra *Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização* é o segundo volume da coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização*. Assim como o Volume 1, apresenta os resultados da pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, que teve como objetivo investigar o modo como a heterogeneidade dos estudantes é concebida em teses, dissertações, documentos curriculares, livros didáticos e no discurso dos professores, assim como os modos como os docentes lidam com tal fenômeno na prática cotidiana. Dando continuidade às discussões postas no Volume 1, a ênfase neste volume recai sobre as estratégias utilizadas para lidar com diferentes tipos de heterogeneidade. Foram escritos sete capítulos com tal propósito, divididos, assim como ocorreu no Volume 1, em quatro partes, correspondentes aos subprojetos que compuseram a investigação.

Na primeira parte, focada nos dados da pesquisa bibliográfica, foi inserido o capítulo *Heterogeneidade e educação: reflexões conceituais com base em teses e dissertações*, escrito por Telma Ferraz Leal, Renata da Conceição Silveira e Helen Regina Freire dos Santos, no qual foram analisadas três teses de doutorado e sete dissertações de mestrado para problematizar o conceito de heterogeneidade e os tipos de heterogeneidade que, segundo os pesquisadores investigados, impactam as experiências escolares. Partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mas marcada por processos de exclusões e tensões, as autoras mapearam os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As autoras evidenciam que a maior parte dos trabalhos cita tanto heterogeneidades sociais quanto individuais com maior incidência de referências às diferenças individuais. Alertam que a diversidade social nem sempre é abordada de modo problematizador, que contribua, de fato, para a formação humana crítica dos estudantes.

A parte 2, dedicada à discussão sobre Currículo, também contém dois capítulos. No primeiro, *Heterogeneidade de níveis de conhecimento em documentos curriculares*, as autoras Telma Ferraz Leal e Maria Taís Gomes Santiago analisaram como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes portes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes no que tange aos níveis de conhecimento. As autoras discutem que esse tema está presente nos documentos oficiais. No entanto, concluíram que os documentos pernambucanos (Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes) enfatizam que é preciso abordar as heterogeneidades sociais e fortalecer as identidades dos estudantes, ao passo que no documento de Minas Gerais

há, de modo mais claro, a defesa de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, com um discurso mais geral, voltado à educação para a formação cidadã. Também são feitas discussões sobre os modos como as diferenças individuais são abordadas nas propostas curriculares. As pesquisadoras problematizam que poucas estratégias para lidar com esses diferentes tipos de heterogeneidade estão presentes nos documentos, sobretudo nos documentos pernambucanos, e que nenhum deles discute a relação entre heterogeneidades sociais e heterogeneidade de conhecimentos.

No segundo, *Educação Especial: orientações didáticas presentes em currículos*, Ana Cláudia Pessoa, Kátia Virgínia das N. G. da Silva, Rosy Karine Pinheiro de Araújo discutem sobre as condições de atendimento escolar a pessoas com deficiência e os processos de marginalização e desprezo em diferentes momentos da história.. Apesar de exporem algumas conquistas de direitos relativas à Educação Especial, evidenciam que, dentre nove currículos, apenas quatro contemplaram orientações relativas à educação de pessoas com deficiência. Os demais faziam, no documento principal, referência geral ao tema. Desse modo, alertam para a existência de poucas orientações didáticas voltadas para o ensino da pessoa com deficiência nas propostas curriculares e problematizam tal resultado.

A parte 3, com três capítulos, relata e discute os dados de análise de livros didáticos. O capítulo 4 – *A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula*, escrito por Juliana de Melo Lima e Ana Cláudia Pessoa, apresenta reflexões acerca de como a avaliação é utilizada como estratégia para lidar com as heterogeneidades em três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo as docentes, prevalece a concepção de avaliação formativa. No entanto, problematizam que poucas orientações são dadas sobre essa dimensão do ensino. Apesar dessa lacuna, as orientações e atividades encontradas, segundo as autoras, evidenciam a potencialidade desse tipo de material didático como auxílio ao trabalho do professor.

O capítulo 5 - *Orientações sobre estratégias de agrupamentos dos estudantes e suas relações com as heterogeneidades em livros didáticos: multisseriação e ciclos*, também produzido para problematizar livros didáticos de coleções destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, foi escrito por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa. O foco das análises está nas orientações quanto aos agrupamentos em sala de aula para realização das atividades propostas. Dentre outras conclusões, foi exposto que não há orientações aprofundadas sobre a formação dos agrupamentos em sala de aula. Principalmente no livro do aluno, segundo as pesquisadoras, as orientações induzem para a vivência de atividades individuais e coletivas.

A última parte, que apresenta os resultados da investigação da prática docente, é composta pelos capítulos 6 e 7. No sexto capítulo, de autoria de Telma Ferraz Leal, Simone da Silva Costa e Maria Daniela da Silva, intitulado *O que dizem os professores sobre*

heterogeneidade, dez entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos e multisseriadas), sobre a heterogeneidade e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita, são discutidas pelas autoras, que revelam dificuldades das docentes para relacionar de modo reflexivo possibilidades didáticas às necessidades de lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Segundo as pesquisadoras, as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, mas não explicitam espontaneamente a multiplicidade de tipos de heterogeneidade que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e nem as estratégias didáticas apenas para dar conta dessa diversidade. Assim, neste capítulo, há reflexões sobre como tais ausências podem impactar as intencionalidades pedagógicas

Por fim, no capítulo 7 (*A mediação docente no tratamento da heterogeneidade em sala de aula*), Telma Ferraz Leal, Joselmo Santos de Santana e Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos discutem cenas de sala de aula com foco nas mediações das professoras em situações de ensino da leitura e da escrita com foco em como tais mediações favorecem um ensino na perspectiva da equidade, ou não. Há discussões sobre a precariedade do trabalho voltado para lidar com as heterogeneidades sociais e, ao mesmo tempo, um esforço para vivenciar diferentes estratégias de mediação considerando a heterogeneidade de conhecimentos. As dificuldades das professoras são objeto de discussão, assim como as estratégias já consolidadas.

Os sete textos que compõem este volume buscam contribuir com o debate acerca desse tema tão relevante: a heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus impactos sobre a alfabetização. Esperamos que os temas abordados possam subsidiar novos debates.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS COM BASE EM TESES E DISSERTAÇÕES

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302011>

CAPÍTULO 2..... 39

HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302012>

CAPÍTULO 3..... 62

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PRESENTES EM CURRÍCULOS

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302013>

CAPÍTULO 4..... 91

A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES EM SALA DE AULA

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302014>

CAPÍTULO 5..... 112

ORIENTAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE AGRUPAMENTOS DOS ESTUDANTES E SUAS RELAÇÕES COM AS HETEROGENEIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS: MULTISSERIAÇÃO E CICLOS

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302015>

CAPÍTULO 6..... 141

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE HETEROGENEIDADE

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302016>

CAPÍTULO 7..... 170

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302017>

SOBRE OS AUTORES 200

CRÉDITOS..... 202

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PRESENTES EM CURRÍCULOS

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

Todo cidadão brasileiro tem o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, conforme disposto no Artigo 205: “A educação, direito de **TODOS** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua classificação para o trabalho” (BRASIL, 2022, pp. 89-90, grifo nosso).

Destacamos a palavra “todos” da citação anterior por entendermos que se refere não a um grupo étnico específico, ou uma camada privilegiada da sociedade, ou apenas para quem vive em áreas urbanas ou grandes centros comerciais, tão pouco para um tipo de gênero ou orientação sexual. O direito de todos à educação significa que ninguém deve ser

excluído desse processo.

No entanto, grupos marginalizados pela sociedade, como pobres, negros, travestis, etc., dentre eles as pessoas com deficiências – historicamente classificados como anormais, doentes e até mesmo loucos -, até meados do século XX, não eram reconhecidos como cidadãos e sequer tinham o direito de acesso à educação formal, apesar de já existirem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos¹ (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

Retomando a CF/88, encontramos referência direta sobre a educação de pessoas com deficiência no Art. 208, que afirma ser obrigação do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**² (termo defasado), preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2022, p. 90, grifo nosso).

A premissa do atendimento educacional especializado para os deficientes foi o que organizou a educação especial no Brasil, levando “à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL,

1 Naquela época, embora hoje ainda ocorra, pensava-se que todo surdo era mudo. No entanto, tal expressão não é correta porque a pessoa surda possui as cordas vocais normais. Se não foi oralizada na infância ou adolescência com apoio da fonoaudiologia, não desenvolve a fala. Logo, se um surdo não fala é porque não foi ensinado a falar.

2 O termo “portadores de deficiência” foi substituído para “pessoas com deficiência” por entender-se que uma pessoa não porta ou carrega uma deficiência, uma vez que a deficiência pode ser inata ou adquirida. Entretanto, ainda hoje muitas pessoas se confundem e se referem aos deficientes como portadores, apesar de encontrarmos na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 a forma atual e aceita pelos próprios deficientes.

2010, p. 11). Essa nova organização de uma educação especial para deficientes passou a atender não apenas pessoas cegas e surdas, mas pessoas com outras deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades ou superdotação.

Tais transformações e “avanços” não impediram a manutenção da segregação e exclusão dessas pessoas do convívio com outras sem deficiências nas escolas regulares, pois, conforme o trecho citado anteriormente, foram criadas escolas especiais e classes especiais. Ou seja, permanecia a concepção médico-sanitarista em que a pessoa com deficiência carecia de isolamento e tratamento diferenciado para não atrapalhar/contaminar o desenvolvimento das que eram reconhecidas como pessoas que “não possuíam imperfeições”.

A Conferência Mundial de Educação Especial que aconteceu na Espanha, em 1994³, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que aconteceu nos Estados Unidos, em 2006⁴, apesar do longo intervalo de tempo entre elas, fizeram com que muitos países mudassem suas políticas educacionais para atender o que ambas defendiam: a superação de uma educação antes segregadora para uma mais inclusiva, defendendo a convivência dos deficientes no mesmo espaço escolar dos sem deficiência. Logo, as escolas passaram a receber os alunos com deficiência nas mesmas salas de aula que os demais, numa tentativa de seguir o que estava previsto nas leis.

Conforme afirmado por Cavalcante *et al.* (2012), a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas trouxe

[...] como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. **Acessar** aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes (p. 7, grifo das autoras).

Assim, para dar conta dessas e de outras especificidades presentes na escola, faz-se necessária a elaboração de currículos inclusivos. É a partir dos currículos que as redes de ensino planejam suas políticas, impactando na escolha de material didático, formação de professores, elaboração da proposta pedagógica, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, nos questionamos se/e como o currículo orienta as práticas pedagógicas dos professores no sentido de proporcionar as mesmas aprendizagens a todos os alunos; se e como o respeito às diferenças e a atenção às especificidades dos

3 Por ter ocorrido na cidade de Salamanca essa conferência culminou na elaboração de um documento (Declaração de Salamanca) endossado por delegados da Conferência representando 88 governos e 25 organizações internacionais. Além de reconhecerem a urgência de promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, endossaram uma estrutura de ação em educação especial que guiasse governos e organizações.

4 Norma internacional lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com fins de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, p. 16).

alunos com deficiência são contempladas nos documentos.

Esse artigo é um recorte da pesquisa *Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas*. Nela foram analisados nove currículos de cidades brasileiras com o objetivo de analisar o tratamento dado por esses documentos às heterogeneidades presentes na escola. Para este artigo, buscamos analisar apenas os documentos que faziam referências às pessoas com deficiência no currículo geral. Assim, analisamos oito documentos, apenas o currículo do Distrito Federal não foi analisado neste artigo, visto que o tratamento à educação especial é feito em um caderno exclusivo sobre o tema.

Nesse sentido, tomamos como objetivo analisar as orientações didáticas presentes nos currículos de cidades brasileiras em diferentes estados: Belo Horizonte (Minas Gerais), Curitiba (Paraná), Porto Velho (Rondônia), Teresina (Piauí), Jaboatão dos Guararapes e Recife (Pernambuco). Além dos documentos dos estados de Minas Gerais e Pernambuco.

Além disso, consideramos de extrema relevância refletir sobre como as orientações didáticas voltadas para o público-alvo da educação especial se apresentam nos currículos, uma vez que se faz urgente compreender como lidar com as especificidades e como eliminar as barreiras e os estereótipos presentes ainda nos dias atuais.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MUDANÇA DE PARADIGMAS E A BUSCA POR UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Historicamente, as relações da sociedade para com as pessoas oriundas das camadas menos favorecidas sempre se deram de forma desigual. Na Antiguidade, havia os que pertenciam a uma minoria que detinha algum poder (político, econômico e/ou social) – os ditos nobres -, e uma grande camada de pessoas, o povo, que nascia apenas para servir às necessidades e interesses dos primeiros. Assim, as pessoas do povo pouco ou nenhum valor tinham para os que pertenciam à nobreza, e em se tratando de pessoas com deficiência “sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral” (ARANHA, 2001, p. 3). Ou seja, as pessoas com deficiência eram concebidas como seres ou criaturas sub-humanas, logo, a eliminação (abandonos e assassinatos) era o seu destino, uma vez que não “serviam” para a vida em sociedade.

Na Idade Média, pouco mudou nas relações entre a nobreza e o povo, porém, surge o clero que, em defesa dos princípios cristãos, ascende ao poder, partindo do pressuposto de que, por serem representantes de Deus aqui na terra, eram justas as suas ações de excomunhão contra aqueles que não lhes agradavam. Esse período da história é revestido de intensas transformações sociais, mas em relação às pessoas com deficiência continuaram os maus tratos e torturas, trazendo uma visão das deficiências “como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca (ARANHA, 2001, p. 5).

Nos períodos seguintes, compreendidos entre os séculos XVII e meados do século XIX, a ideia de encontrar as causas das deficiências se intensificaram e estes foram submetidos a tratamentos diversos: ora deveriam continuar sob os cuidados da família, sem se exporem para a sociedade; ora eram deixados nos asilos, hospitais e manicômios, para estudo e tentativas de cura dos “defeitos” biológicos ou psíquicos.

Diante desse cenário, Aranha (2001) afirma que a criação de instituições para tratamento e educação dos deficientes refletiam:

Segregação [...] em instituições residenciais ou escolas especiais, ou seja isolamento do resto da sociedade - **Paradigma da Institucionalização, integração, normalização** do deficiente [...] ajudando-o a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana o mais próximo do normal, logo, no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais visavam a ida ou retorno das pessoas com deficiência às salas de aula normais – **Paradigma de Serviços; e reorganização da sociedade** para [...] oferecer os serviços que necessitarem [...], garantir-lhes o acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...] disponibilização de suportes (social, econômico, físico, instrumental), ou seja, **inclusão social** [...] processo de ajuste mútuo [...] intervenções decisivas e incisivas [...] no processo de desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social – **Paradigma de Suporte** (ARANHA, 2001, p. 8-20, grifos nossos).

Diante do que discutimos até aqui, parece-nos óbvio que a humanidade sempre teve dificuldades para aceitar a heterogeneidade humana, como se fosse possível padronizar a todos, “igualar os desiguais”, algo que para nós se configura como uma tentativa preconceituosa e mantenedora da exclusão.

Ao longo de estudos anteriores que realizamos sobre os tipos de heterogeneidade e alfabetização, concluímos que trabalhar com as diferenças possibilita o enriquecimento das práticas pedagógicas, melhora as aprendizagens dos alunos com e sem deficiência. Além disso, a educação como um direito precisa ser garantida a todos os indivíduos.

Aqui no Brasil, a educação das pessoas com deficiência teve início ainda durante o Império de D. Pedro II, quando este criou na cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1854 e 1857, respectivamente, os institutos para cegos (IBC) e para surdos (INES). No início do século XX, outros estabelecimentos para atendimento educacional especial foram criados, tais como o

Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipof (BRASIL, 2010, p. 11).

Desse modo, ampliaram-se no país propostas institucionalizadas para atender as pessoas com deficiência, formá-las para o trabalho, mas no mesmo sentido do paradigma de serviços conforme vimos em Aranha (2001), ou seja, dava-se o acesso à educação

desses indivíduos, porém, a responsabilidade de adequação social era deles e/ou das suas famílias.

Ainda assim, não podemos deixar de reconhecer que houve avanços, principalmente em relação ao extermínio da pessoa com deficiência. Além disso, as propostas institucionalizadas de ensino – Pestalozzi, APAE etc. - também possibilitaram a mobilização tanto da sociedade no mundo todo, como dos principais interessados - os deficientes. Conforme dissemos anteriormente, os movimentos em favor dos direitos desse grupo social culminaram na elaboração de documentos em forma de leis que motivaram o nosso país na busca por se adequar ao chamado Paradigma da Inclusão.

Este novo paradigma também propõe o direito de acesso ao espaço comum da sociedade, logo, à inserção das pessoas com deficiência no ensino regular e em classes comuns, não mais em classes especiais. No entanto, diferencia-se do paradigma de suportes que visava à adequação do indivíduo à sociedade, ou seja, normatização do indivíduo.

Uma das principais mudanças de perspectiva trazidas com o paradigma da inclusão foi a de que é a sociedade quem deve buscar meios de se adequar às necessidades das pessoas com deficiência e não o contrário. Significa, por exemplo, que as escolas devem adaptar suas estruturas físicas para atender alunos com deficiência física e mobilidade reduzida (rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliários rebaixados, cadeiras adaptadas, etc.), sinalizar os espaços de circulação para atender os estudantes com cegueira e baixa visão (piso tátil, avisos sonoros), produzir materiais didáticos em outros formatos e linguagens (como audiolivros, textos em braille, textos em fonte ampliada, imagens em alto relevo, etc.), contratar intérpretes de libras para estudantes surdos.

Segundo nosso entendimento, outra grande perspectiva que a inclusão traz à tona no âmbito educacional, mas que consideramos como barreira pedagógica, é a adequação do planejamento para os alunos com deficiência. Para orientação desse planejamento se faz necessário que os documentos curriculares abordem diversas heterogeneidades que precisam ser foco da atenção e reflexão do professor sobre a aprendizagem dos estudantes, dentre essas heterogeneidades aquelas relativas às pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência têm especificidades distintas daquelas que não possuem uma deficiência. E por isso, seus modos de aprender não podem ser equiparados. Por exemplo, uma criança com autismo tem dificuldade para interagir e se comunicar com terceiros, uma criança com deficiência intelectual tem dificuldade para realizar as atividades escolares autonomamente, uma criança com baixa visão pode não enxergar com nitidez etc. Infelizmente, o currículo é construído por pessoas que não entendem a realidade da pessoa com deficiência - aliás, talvez seja o contrário: por compreenderem que em cada deficiência há especificidades, preferem mantê-la sem adequações, ocultando uma ideologia/cultura segregadora e excludente. Sendo assim, é imprescindível que façam

parte das equipes de elaboração de currículos especialistas que aprofundem questões sobre tais especificidades.

Tal qual afirmam Moreira e Silva (2002), o currículo é um instrumento intencional, “que implica em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas, produz elementos individuais e sociais particulares, não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Interessante é que o Brasil possui vários documentos que propõem nos currículos da educação básica os princípios de inclusão social bem definidos, como, por exemplo, *As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*:

O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. Como exemplo dessa afirmativa pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária. A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille, o surdo por meio da língua de sinais e da língua portuguesa, o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas (BRASIL, 2001, p. 26).

No entanto, nós nos questionamos se, na prática, as crianças com deficiência inseridas nas salas de aula comuns estão participando das mesmas atividades que os demais colegas, se têm acesso aos conteúdos de modo adaptado conforme suas necessidades. Outro questionamento possível é se formações especializadas têm sido ofertadas aos professores para que saibam como atender e ensinar adequadamente esse público.

Nunes e Manzini (2020) realizaram um estudo com quatro professoras do Ensino Fundamental I que tinham em suas turmas alunos com deficiência intelectual (DI). O principal objetivo desses autores era identificar se as concepções das professoras em relação à inclusão escolar favoreciam ou não a aprendizagem, o currículo, o ensino e a avaliação desses alunos.

Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com as professoras - que foram transcritas para os cadernos de conteúdo, que segundo eles é um instrumento de coleta de dados verbais (foi disponibilizado um caderno para cada professora); fizeram a leitura das transcrições para que as professoras, caso quisessem, fizessem possíveis alterações de suas respostas; e, por fim, identificaram e analisaram as concepções em “favoráveis” e “não favoráveis” em relação à aprendizagem, ao currículo, ao ensino e às avaliações.

Com base nas análises e discussões, os autores concluíram que:

- Quanto à aprendizagem, todos os alunos com DI “são capazes de aprender [...] têm o seu ritmo próprio, (mas) a aprendizagem não é suficiente para acompanhar o grupo, a série e a sala de aula” (p. 17).
- Quanto ao currículo, “todos os participantes indicaram a necessidade de uma adequação curricular, porém, teceram comentários sobre a dificuldade de aprendizagem mesmo com as adaptações curriculares [...] para alguns, o conteúdo deve ser diferente, para outros, o conteúdo deve ser igual e as atividades diferentes” (p. 17).
- Quanto ao ensino, “a maioria das participantes reconhece o *trabalho colaborativo* como um recurso fundamental no processo de inclusão dos alunos, ao mesmo tempo em que auxilia os professores no trabalho em conjunto. Reconhecem a dificuldade da realização dessa tarefa” (p. 17).
- Quanto à avaliação, “tem sido um grande problema, segundo relato das participantes, pois se fala em inclusão e o aluno precisa fazer uma avaliação no nível dele de adaptação curricular e outra no nível da turma, a qual ele não consegue realizar. [...] Para elas, existem falhas nos sistemas educacionais: ora atribuem que a avaliação deve ser igual aos demais alunos do sistema, e que deveriam ser diferentes. A avaliação com foco na aprovação do aluno é um ponto negativo, pois há dúvidas entre as participantes da pesquisa, quanto à questão de aprovar ou reprovar o aluno com DI e quais procedimentos seriam corretos” (pp. 17-18).

A partir desses dados apontados por Nunes e Manzini (2020), podemos perceber que as professoras entrevistadas têm clareza que as pessoas com deficiência apresentam especificidades que precisam ser consideradas no ensino, no sentido de adequar as estratégias às necessidades dos estudantes. Entretanto, as docentes parecem tender à busca da homogeneização da turma. Reconhecem a diferença de ritmo de aprendizagem, porém enfatizam que as crianças com DI ficam aquém dos colegas. Nesse sentido, o foco está apenas no resultado e não no processo da aprendizagem. Esse fato ainda fica evidente quando falam da avaliação. As professoras mostram inquietação ao ter que avaliar os estudantes para aprovar. E como aprovar se as expectativas não foram atingidas? Enfim, as professoras compreendem a necessidade de uma adaptação curricular, porém têm dúvidas sobre quais seriam as melhores estratégias para o ensino.

Pensando na adaptação curricular, Costa e Munster (2017) desenvolveram um estudo de campo descritivo em três escolas (A, B e C) de uma cidade no interior de São Paulo, sendo duas da rede estadual e uma municipal, com o objetivo de analisar as adaptações curriculares desenvolvidas por três professores nas aulas de Educação Física para quatro alunos com deficiência visual – sendo três com baixa visão (E2, E3 e E4) e um com cegueira (E1). Para atingir tal objetivo, observaram dezesseis aulas (conforme um roteiro de observação de aulas próprio, composto de dez itens sobre temas como: ensino adotado, estratégias de inclusão, tipo de instruções e assistência ao aluno,

recursos pedagógicos, espaço físico, etc.) e realizaram entrevistas semiestruturadas com os professores (voltadas para o processo de formação, experiência, concepções sobre inclusão, práticas pedagógicas e adaptações realizadas) e com os alunos (voltadas para o nível de envolvimento nas aulas e interações com os colegas e os professores).

As autoras identificaram que houve “adaptações de grande porte⁵ nos elementos base do currículo (Escola A) e adaptações de pequeno porte⁶ - relacionadas aos recursos pedagógicos, nos elementos de acesso ao currículo (Instituições A e C). Nenhum tipo de adaptação foi identificado na escola B” (COSTA e MUNSTER, 2017, p. 374). Destacaram, também, que “[...] as adaptações de grande porte (*foram*) associadas com maior frequência ao estudante com cegueira (E1), do que aos estudantes com baixa visão (E2, E3 e E4)” (*idem, ibidem*, grifo nosso).

Por fim, Costa e Munster (2017, p. 374) concluem que “a ausência de adaptações curriculares em determinados momentos das aulas de Educação Física evidenciou barreiras de acesso e de aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência visual”.

Em ambas as pesquisas anteriormente citadas, fica evidente que as adaptações no currículo para as pessoas com deficiência precisam ser mais bem estruturadas no sentido de que há que se pensar sobre as estratégias de ensino que atendam a esse público tanto no âmbito macro, quanto no micro, isto é, quando as adaptações mais gerais não forem suficientes, em se tratando das especificidades de cada deficiência. Afinal, a inclusão se efetiva a partir do desenvolvimento de estratégias sobre como ensinar os mesmos conteúdos para todos os alunos, eles tenham ou não deficiência.

Além disso, os professores, gestores e todos os que compõem a comunidade escolar necessitam romper as barreiras atitudinais em relação à deficiência, compreender o que de fato é deficiência. Conforme descrito no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Talvez assim possamos entender que qualquer pessoa em algum momento da vida pode se encontrar em condições semelhantes.

5 “São aquelas adaptações que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares, e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a conseqüente modificação dos respectivos critérios de avaliação” (HEREDERO, 2010, p. 204).

6 “São modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala [...] para fazer frente às diferenças individuais, mas que não afetam na prática o ensino básico do currículo oficial” (HEREDERO, 2010, p. 201).

METODOLOGIA

Conforme dissemos inicialmente, o objetivo deste artigo é analisar como a heterogeneidade relativa à educação especial é tratada nos currículos de três cidades brasileiras para identificarmos que orientações didáticas são sugeridas aos professores para dar conta da especificidade do público-alvo desse grupo social.

Para atingir o nosso objetivo, foi realizada análise documental de nove propostas curriculares de capitais brasileiras, que constituíram o corpus da pesquisa que originou este subprojeto. Os critérios para escolha dos documentos foram: (1) ter um documento de Redes Municipais de uma capital em cada região geográfica brasileira, optando-se pelas que, em cada região, tenham tido melhores resultados no IDEB: Distrito Federal, Belo Horizonte (MG), Teresina (PI), Curitiba (PR), e Porto Velho (RO); (2) analisar o documento da Secretaria Estadual e da capital do estado em que a pesquisa estava sendo desenvolvida (Rede Estadual de Pernambuco e Recife); analisar um documento de uma Rede Estadual de outra região, para comparação com o documento da Rede Estadual de Pernambuco (Rede Estadual de Minas Gerais); analisar um documento de um município da Região Metropolitana do Recife que estivesse sendo investigado no âmbito da pesquisa geral (Jaboatão dos Guararapes – PE). No entanto, desenvolvemos nossas análises sobre as orientações didáticas para atendimento das especificidades da pessoa com deficiência apenas nos seguintes documentos:

- BELO HORIZONTE (Minas Gerais). **Proposições Curriculares:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, 2010.
- CURITIBA (Paraná). **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano:** Volumes 1 e 2, Gestão 2013-2016.
- JABOATÃO DOS GUARARAPES (Pernambuco). **Proposta Curricular:** Educação: Volume único, 2007-2010.
- RECIFE (Pernambuco). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:** Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, 2015.
- TERESINA (Piauí). **Educação Infantil e Ensino Fundamental,** 2008.
- PORTO VELHO (Rondônia). **Referencial Curricular do Município de Porto Velho:** Gestão e Língua Portuguesa, 2016.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012 e Orientações Metodológicas:** Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental 3º ao 5º ano – Fascículo 1, 2019.
- MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Iniciais:** Ciclos de Alfabetização e Complementar, 2010-2014.

Ludke e André (1986), ao tratarem sobre a importância desse tipo de análise, afirmam que os documentos são fontes ricas e estáveis de conhecimento, que podem ser

reanalisados outras vezes, o que confere certa segurança aos resultados obtidos.

Nesta pesquisa, inicialmente investigamos informações sobre os documentos. Tais como: por quem foram criados, que fontes foram utilizadas e com que propósitos. Nessa primeira análise buscamos identificar as concepções sobre heterogeneidade e as orientações acerca do tema fornecidas aos professores em documentos curriculares de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos). Esse objetivo faz parte da pesquisa maior *Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas*. Para este artigo, filtramos os resultados encontrados que fazem referência às pessoas com deficiência, localizando oito documentos curriculares, conforme mencionado anteriormente. Estabelecemos como critério de escolha os currículos dos municípios cujos documentos faziam menção ao tema, tanto na parte da fundamentação e/ou no componente de Língua Portuguesa.

Salientamos que os currículos de Curitiba, Minas Gerais e Recife fazem referência à educação inclusiva no documento geral e têm cadernos específicos com discussão sobre educação especial. O documento do Distrito Federal não aborda a temática no documento geral, mas tem um caderno específico com ênfase nessa discussão.

Os dados foram investigados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Essa técnica permite ao pesquisador “realizar uma leitura atenta” e estabelecer categorias que auxiliam na compreensão do material em análise a fim de “interpretar o oculto, o não dito, ultrapassando a incerteza”.

TIPOS DE HETEROGENEIDADE RELACIONADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURRÍCULOS

De acordo com o último Censo realizado no país em 2010, os dados levantados sobre a população brasileira revelaram que somos mais de 190 milhões de pessoas. Desses, cerca de 24% declararam possuir algum tipo de deficiência, ou seja, há, no Brasil 45,6 milhões de pessoas com deficiência. Ainda assim, há carência de políticas que atendam a essa parcela da população. Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todas as pessoas, defendemos que, mesmo que houvesse uma pequena parcela de pessoas com deficiência, seria necessário definir políticas que favorecessem as mesmas condições de direitos a essa parcela. Saber que é um grande quantitativo impacta as estratégias de atendimento. Desse modo, não podemos ignorar a importância de fazer as mudanças necessárias nos espaços urbanos, nos transportes, nos equipamentos e tecnologias, nos prédios e instituições de trabalho e escolares etc., a fim de dar as mesmas condições de acesso e uso conforme as especificidades de cada pessoa com deficiência.

Considerando os currículos analisados em nossa pesquisa, elaboramos um gráfico estatístico a partir dos resultados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2010), para em seguida discutirmos os dados conforme nossa categoria de análise voltada para a heterogeneidade referente às pessoas com deficiência, elencada em sete subcategorias, que são: deficiência intelectual; deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento⁷ e altas habilidades.

Essas subcategorias são o público-alvo da educação especial e, por isso, optamos por apresentar a seguir uma síntese com as definições e características correspondentes a cada uma delas. As informações a seguir estão embasadas no DSM-5⁸ (2015).

- Deficiência Intelectual: é um comprometimento orgânico que interfere no desenvolvimento cognitivo. Mas não se caracteriza como doença e sim como uma condição de vida com limitações variadas, que podem envolver o funcionamento intelectual e ocasionar prejuízos no comportamento como, por exemplo, nas habilidades sociais e na autonomia para realização de atividades cotidianas.
- Deficiência Física: refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende ossos, articulações, músculos e o sistema nervoso. Quando qualquer uma dessas estruturas é acometida por doenças ou lesões, podem ocorrer limitações físicas de gravidade e localização variáveis. Tais limitações podem fazer com que as pessoas com deficiência física precisem utilizar cadeira de rodas, muletas, bengala, órteses ou próteses para auxílio na sua locomoção e realização de suas atividades cotidianas.
- Deficiência Visual: é o termo usado para se referir à pessoa cega – com impedimento total da visão ou com percepção de luz, porém a pessoa não vê com clareza, apenas vultos ou silhuetas. Também usamos o mesmo termo ao nos referirmos à pessoa com baixa visão, quando ocorre uma diminuição da capacidade visual. Ambas são caracterizadas por uma imperfeição dos órgãos ou do sistema visual, podendo ter origem congênita ou adquirida.
- Deficiência Auditiva: clinicamente não há diferença entre surdo e deficiente auditivo, pois ambos os termos se caracterizam pela dificuldade para ouvir em maior ou menor grau. Entretanto, pessoas surdas não reconhecem a surdez como uma deficiência, mas sim, como uma identidade, fazendo parte da comunidade surda e utilizando-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como seu idioma materno, e o português brasileiro como segunda língua. Os que não pertencem à comunidade surda são considerados Pessoas com Deficiência Auditiva.
- Deficiências Múltiplas: ocorrem quando uma pessoa apresenta um tipo específico de deficiência associada à outra (s), como, por exemplo, ser deficiente físico e ter baixa visão ou cegueira.

7 Esse termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi absorvido pelo DSM-V em um único diagnóstico – Transtornos do Espectro Autista.

8 O DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*) é um guia de referência em psiquiatria que categoriza os diagnósticos dos diferentes transtornos mentais e seus códigos, sem oferecer informações relacionadas aos seus tratamentos.

- Transtorno Global do Desenvolvimento: é caracterizado por um tipo de perda grave e/ou global em várias áreas do desenvolvimento, dentre eles: dificuldades para interagir no convívio social, dificuldade para se comunicar, estereotípias comportamentais, desvio elevado quanto ao desenvolvimento ou na idade mental da pessoa.
- Altas Habilidades: esse termo é comumente associado a gênio, superdotado, precoce, prodígio para se referir a pessoas que têm uma maior facilidade em aprender e desenvolver habilidades em diversas áreas. Porém, ao passo que essas pessoas desenvolvem habilidades em determinadas áreas do conhecimento, acima da média se comparadas a outras pessoas, também podem ter dificuldades em relação a outras áreas.

Consideramos importante apresentar a síntese acima sobre cada uma dessas deficiências porque entendemos que não é tarefa fácil lidar com tais especificidades. No entanto, ressaltamos que tais aspectos podem se apresentar de forma heterogênea em pessoas com a mesma deficiência, uma vez que, para além das características biológicas comuns, outros fatores influenciam os comportamentos, o desenvolvimento intelectual, as aprendizagens. Logo, são apenas indicadores simplificados diante da complexidade que tais condições representam.

Na nossa busca por dados estatísticos no site do IBGE, vimos que não há, nos resultados, nenhuma referência ao transtorno global do desenvolvimento, embora já existissem discussões e estudos sobre esse tipo de transtorno antes da realização do Censo. “Casos de Transtornos do desenvolvimento humano vêm sendo estudado pela ciência há quase oito décadas sobre os quais ainda permanecem grandes questões e divergências para poder responder a muitas das dúvidas relacionadas” (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015, p. 13). Tão pouco há descrição da categoria altas habilidades, inicialmente tratada apenas como superdotação. “Os estudiosos por décadas definiram crianças superdotadas, baseando-se na relação entre habilidade superior e Quociente Intelectual – QI” (*idem, ibidem*, p. 37).

Assim, os dados no gráfico 1 correspondem à variável “População residente por tipo de deficiência permanente”. Os valores numéricos são o somatório de duas subvariáveis “Não consegue de modo algum” e “Grande dificuldade”. Para elaboração do gráfico consideramos apenas os municípios – sem os estados de Minas Gerais e Pernambuco - que apresentaram no documento curricular, foco de nossa análise, orientações didáticas voltadas para as heterogeneidades relativas às pessoas com deficiência.

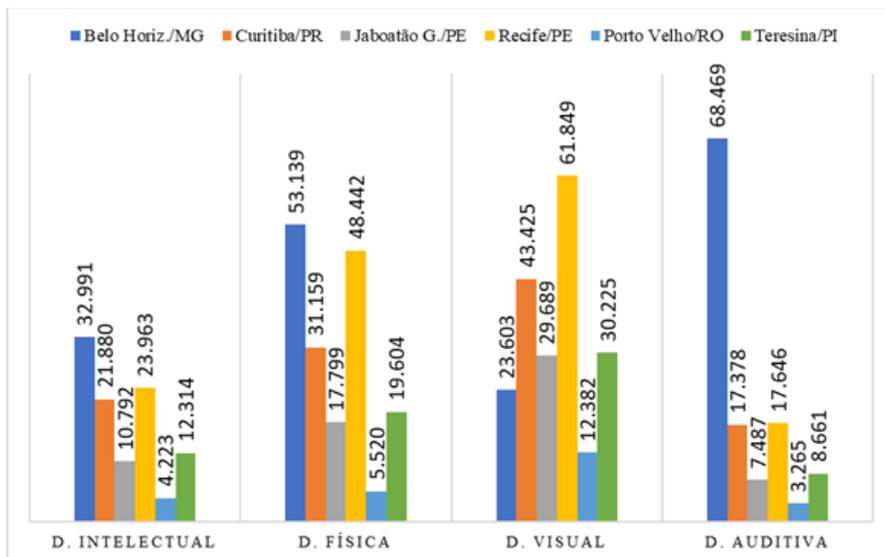


Gráfico 1. População residente em Belo Horizonte, Curitiba, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Porto Velho e Teresina por tipo de deficiência

Fonte: Autoras (2022).

De acordo com a análise do gráfico, verificamos que as cidades de Belo Horizonte, Recife e Curitiba possuem o maior número de pessoas com deficiência em comparação aos outros três municípios – Jaboatão dos Guararapes, Porto Velho e Teresina, sendo que Porto Velho é o município com o menor número de pessoas com deficiência entre todos os municípios no gráfico. Dos tipos de deficiência, em todos os municípios, o número de pessoas com deficiência visual e física é maior em relação às outras deficiências. Há pouca diferença entre a quantidade de pessoas com deficiência intelectual em comparação às pessoas com deficiência auditiva.

Conforme dissemos antes, na nossa categoria de análise voltada para a heterogeneidade referente às pessoas com deficiência, elencamos sete subcategorias (as deficiências caracterizadas antes do gráfico 1). Essas subcategorias, além da categoria geral, estão descritas no quadro 1, de acordo com os oito documentos curriculares analisados.

Categoria	Belo Horizonte	Curitiba	Jaboatão dos Guararapes	Minas Gerais	Pernambuco	Porto Velho	Recife	Teresina
2.0. Heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência	X	X	X	X	X	X	X	X
2.1 Deficiência intelectual		X				X		
2.2 Deficiência física						X		
2.3 Deficiência visual			X			X		
2.4 Deficiência auditiva			X			X		
2.5 Deficiência múltipla						X		
2.6 Transtorno global do desenvolvimento		X	X			X	X	
2.7 Altas habilidades		X	X				X	

Quadro 1. Tipos de deficiência identificadas nos currículos

Fonte: Autoras (2022).

Observamos que o documento curricular de Porto Velho é aquele que apresenta uma maior variedade de referências aos tipos de deficiências, sendo que, de acordo com o Gráfico 1, este município é o que possui o menor número de pessoas com deficiência. Esse currículo faz referência aos diversos tipos de deficiência, apontando para a necessidade de diferenciar/flexibilizar a avaliação de acordo com as necessidades do estudante, como podemos ver no trecho a seguir:

§4º Aos estudantes, público alvo da Educação Especial, é assegurada avaliação da aprendizagem diferenciada/flexibilizada de acordo com as necessidades educacionais específicas individuais e regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação e/ou Secretaria Municipal de Educação:

I - aos estudantes com deficiência física e sensorial será assegurada Avaliação da Aprendizagem com adequação de acessibilidade à informação e comunicação alternativa e aumentativa de acordo com suas necessidades;

II – os estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, terão sua avaliação pedagógica realizada levando em consideração as habilidades e competências adquiridas no decorrer do processo, por meio de relatório descritivo do desempenho, em instrumental específico (Currículo de Porto Velho, Gestão, 2016, pp. 46-47).

O currículo de Porto Velho apresenta a proposta de atender aos princípios de cidadania, de colaboração com as famílias, os professores e os estudantes na perspectiva

de que as aprendizagens ultrapassem os muros da escola e que os conhecimentos possam ser apropriados por todos. Conforme colocado no trecho anteriormente citado, a proposta da gestão é buscar atender às necessidades e fazer as adaptações necessárias para que, independentemente da deficiência, os estudantes tenham seus direitos garantidos e sejam submetidos aos processos avaliativos (ainda tradicionais, rígidos) da melhor forma possível.

Seguindo nessa perspectiva, sabemos que a educação inclusiva envolve dimensões tanto políticas quanto administrativas, e o currículo é uma dessas dimensões. As adequações curriculares aparecem como uma estratégia para que sejam atendidos os princípios de uma escola para todos, na qual o professor precisa abandonar um ensino bancário e proporcionar aos seus alunos uma educação conscientizadora, vivenciando sua realidade tal qual ela é, mas sem o estigma da anomalia, da estranheza ou da superação.

O documento curricular de Curitiba apresenta discussões voltadas para as subcategorias “deficiência intelectual”, “transtorno global do desenvolvimento” e “altas habilidades”. No entanto, nos questionamos sobre a falta de discussões em relação às demais deficiências, principalmente por ser o município com o maior número de pessoas com deficiência física, visual e auditiva. Ainda assim, consideramos positivo encontrar no documento uma discussão geral sobre as heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência, contemplando de forma direta aspectos da inclusão, como podemos ver no extrato a seguir:

A Educação Especial, no município de Curitiba, busca uma escola de qualidade, subsidiando as condições de acesso, participação e aprendizagem de crianças e educandos (as), concebendo a escola como espaço que reconhece e valoriza as diferenças, com condições de oportunidades a todos(as) (Currículo de Curitiba, Volume 1, Gestão 2013-2016, p. 34).

Está claro, no currículo de Curitiba, que há um reconhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência de acordo com o que preconiza a legislação brasileira, tanto de acesso às modalidades de ensino da educação básica, como de permanência e valorização das potencialidades desses alunos, conforme o trecho retirado da seção “Educação Especial”.

A Educação Especial no município de Curitiba é organizada com base nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atendendo educandos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, matriculados nas instituições da Rede Municipal de Ensino. A inclusão escolar tem por finalidade assegurar o acesso e a permanência dessas crianças e educandos (as) nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando o acesso à educação básica, o desenvolvimento de potencialidades e a promoção da aprendizagem (Currículo de Curitiba, Volume 1, Gestão 2013-2016, p. 32).

No documento curricular de Jaboaão identificamos uma referência direta ao

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, mas destacamos no quadro 1 a deficiência visual (orientação e mobilidade) e deficiência auditiva (interpretação e instrução em LIBRAS) que aparecem implícitas, conforme o trecho a seguir:

A inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem ser contemplados no projeto político pedagógico de cada instituição, comprometido com a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo os serviços especializados através do Centro de Atendimento Educacional Especializado, das salas multifuncionais, interpretação e instrução em LIBRAS, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, complementação e suplementação da escolarização no contra turno dos estudantes (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 28).

Em outro trecho, o documento destaca que, além do atendimento educacional especializado – AEE, todos os envolvidos no processo de ensino e no convívio familiar e social, precisam

[...] oferecer acesso, aprendizagem através do atendimento educacional especializado, participação da família, da acessibilidade urbanística, arquitetônica, formação de professores e demais profissionais da educação, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados e a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica e superior (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 27-28).

De modo semelhante à defesa dos princípios de cidadania identificados no currículo de Porto Velho, o currículo de Recife ressalta que a escola possibilita uma contextualização ético-política dos estudantes para a convivência e o respeito com a diversidade, com as diferenças “como as sócio-étnico-raciais, de território, gênero, múltiplas deficiências, entre outras, cujas diferenças configuram o cenário social” (Currículo de Recife, 2015, p. 28).

Identificamos também no currículo de Recife, na seção “Organização dos tempos e espaços de atuação do (a) professor (a)”, uma referência ao transtorno do espectro autista (antes identificado com TGD) e altas habilidades, conforme destacamos no trecho a seguir.

Art. 8º Ao estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, serão garantidos procedimentos avaliativos diferenciados, de acordo com a Instrução Normativa nº 4/2015, publicada no Diário Oficial do Município em 05 de março de 2015, edição 25 (Currículo de Recife, 2015, p. 45).

O currículo de Recife trata do assunto de forma mais específica a temática. Reconhece a necessidade de flexibilizar o planejamento para atender às especificidades das crianças com deficiência, além disso considera a importância de uma equipe multidisciplinar no apoio ao professor.

Para atendimento aos (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a escola flexibilizará a organização de tempo e espaço de aprendizagem, contando com uma equipe multidisciplinar que apoiará o(a)

professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem do(a) estudante, como preconiza o art. 58 e 59 da LDB [...] (Currículo de Recife, 2015, p. 46).

De um modo geral, os quatro documentos curriculares apresentam avanços significativos, uma vez que reconhecem a importância da educação especial e que são necessárias as adaptações para atender os alunos com deficiência, tanto em relação às avaliações, quanto nos serviços de atendimento especializados e apoio de uma equipe multidisciplinar.

Em relação aos currículos de Belo Horizonte, Minas Gerais, Pernambuco e Teresina, observamos no quadro 1 que houve no documento geral uma breve referência à educação especial, como podemos observar nos extratos a seguir:

[...] ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma "tribo", etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais [...] (Currículo de Belo Horizonte, 2010, p. 26).

[...] que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (Currículo de Minas Gerais, 2010-2014, p. 10).

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

Dessa forma, visa o desenvolvimento do cidadão, por meio da organização escolar, embasada nos pressupostos da universalização do acesso e da permanência do aluno na escola, da equidade no atendimento à diversidade e da qualidade do ensino, tendo como foco de atenção a aprendizagem (Currículo de Teresina, 2008, p. 133).

No currículo de Belo Horizonte, o trecho acima destacado se repete na seção "Conhecimentos, capacidades e conteúdos: uma concepção de interesse pedagógico". Nos currículos de Minas Gerais, Teresina e Pernambuco identificamos outros extratos ao longo dos documentos, porém de forma genérica ou voltada para educação especial. No caso de Teresina, não há uma referência explícita a essa questão, porém estamos incluindo as pessoas com deficiência na citação apontada, visto que ela aborda a questão da equidade na diversidade de atendimento de TODOS com foco na aprendizagem. Contudo, temos clareza que o fato de o documento não abordar claramente a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência pode não provocar discussões acerca do tema pelas equipes de educação.

Por fim, no documento de Pernambuco aparece a referência à educação especial,

educação inclusiva e pessoas com deficiência, porém são citações voltadas para outros tipos de heterogeneidades, chamando a atenção para se evitar a discriminação. Entendemos que esse tipo de abordagem favorece uma discussão sobre o tema na escola. Contudo, sentimos falta de orientações didáticas mais específicas que podem ajudar a pensar sobre a prática docente.

Em termos legais, o Brasil ganha destaque por possuir uma vasta legislação em defesa dos direitos sociais de seus cidadãos, mas temos atrasos incoerentes quanto à execução de nossas leis. A LDB foi construída há vinte e seis anos e a mais recente, a LBI, está em vias de completar sete anos. Nas palavras de ex-aluno do curso de música da Universidade Federal de Pernambuco, pessoa cega, “é difícil consertar o pneu com o carro andando”, mas é o que vem se repetindo ano após ano.

As políticas públicas colocam para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de programar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 2661).

Defendemos mais uma vez que o currículo, como um dos instrumentos usados para orientar práticas pedagógicas dentro das escolas, deve ser construído de acordo com as realidades heterogêneas que compõem os múltiplos segmentos sociais, territoriais e culturais, as múltiplas “gentes” brasileiras.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Nesta seção apresentamos os dados referentes às análises das “Orientações para o educador” presentes nos currículos das cidades de Curitiba, Jabotão dos Guarapés, Recife e Porto Velho. Os currículos de Belo Horizonte, Minas Gerais, Teresina e Pernambuco não apresentaram orientações didáticas, visto que só apresentaram comentários gerais sobre a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência.

Fizemos as leituras dos documentos para identificarmos se e quais orientações didáticas os currículos analisados indicavam para o ensino de estudantes com deficiência, se havia orientações nesse sentido, uma vez que a cada ano aumentam as matrículas desse grupo nas escolas e em outras instâncias educacionais.

Apesar de encontrarmos nos documentos a defesa em favor do acesso, à permanência, à aprendizagem, aos direitos adquiridos nas leis, poucas foram as orientações indicadas. Todos enfatizam as leis que garantem os direitos dos deficientes, algumas adequações, mas será que essas ações são suficientes para causar transformações significativas na realidade enfrentada por esse público? Há acessibilidade em seus vários

âmbitos (atitudinal, pedagógica, físico-estrutural etc.)? As escolas disponibilizam materiais pedagógicos e tecnológicos adequados para os estudantes com deficiência? Enfim, muitos são os questionamentos e reflexões que podemos extrair sobre o tema.

Encontramos apenas cinco categorias de estratégias que podem colaborar para a viabilização da prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, conforme podemos ver no quadro 2.

Orientações Didáticas	Curitiba	Jaboatão dos Guararapes	Recife	Porto Velho
Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças				X
Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)			X	
Fazer atendimento individualizado	X			
Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades (sem mencionar agrupamentos)	X		X	
Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)		X	X	

Quadro 2: Orientações didáticas presentes nos currículos.

Fonte: Autoras (2022).

De acordo com o quadro 2, observamos orientações didáticas de diferentes tipos. Em relação à avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes, encontramos a subcategoria **fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças**, presente no currículo de Porto Velho e **considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)**, presente no currículo de Recife. Em relação à mediação do docente em sala de aula, encontramos a subcategoria **fazer atendimento individualizado**, presente no currículo de Curitiba e **diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades (sem mencionar agrupamentos)**, presente nos documentos de Curitiba e Recife. Por fim, considerando a gestão das turmas, a subcategoria presente é referente às **ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno etc.)**, presente nos currículos de Jaboatão dos Guararapes e Recife.

Apesar dos quatro documentos curriculares apresentarem, cada um, sessões

específicas da educação especial, das adaptações nos materiais, nas avaliações, inclusive defendendo a efetivação da inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular, não apontam, de forma efetiva, orientações voltadas para o tema.

A categoria **Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças** diz respeito a um princípio fundamental de um currículo inclusivo pautado em uma avaliação formativa. Nesse caso, o diagnóstico é necessário para as decisões acerca do planejamento. Em relação às crianças com deficiência, essa orientação foi encontrada apenas no currículo de Porto Velho. Conforme discutimos na seção anterior sobre os tipos de deficiência abordadas nos currículos, Porto Velho apresenta um volume inteiro sobre currículo com foco na avaliação, defendendo como esse processo deve ser realizado, tanto pelo professor, como pela gestão escolar. E, em se tratando de estudantes com deficiência, o documento enfatiza o direito de adaptação, flexibilização, ressaltando também o cuidado com esse mecanismo, que pode ser usado de forma excludente.

O documento de Recife traz a concepção de avaliação processual e progressiva, sugerindo momentos para identificar a evolução das aprendizagens dos alunos com deficiência, mudança de estratégias didáticas e possibilidades de reforço em relação aos conteúdos trabalhados. Desse modo, atende à categoria **Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)**:

A avaliação, dessa forma, tem uma função prognóstica, que avalia os conhecimentos prévios dos discentes, considerada a avaliação de entrada, avaliação de input; uma função diagnóstica, do dia a dia, a fim de verificar quem absorveu todos os conhecimentos e adquiriu as habilidades previstas nos objetivos estabelecidos. Mas, existe também uma função classificatória, a avaliação final, que funciona como verificação do nível alcançado pelos discentes, avaliação de output. Por meio da função diagnóstica podemos verificar quais as reais causas que impedem a aprendizagem do educando. O exemplo classificatório de avaliação oficializa a visão de sociedade excludente adotada pela escola (Currículo de Porto Velho, GESTÃO, 2016, p. 32).

Para acompanhar o desenvolvimento do(a) estudante, é de suma importância que o(a) professor(a) reorganize o ensino dos conteúdos, a partir do resultado das avaliações bimestrais, com atribuições de notas e pareceres. Destaca-se, na Instrução nº 15/2015 (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2015) que a avaliação, na Rede Municipal de Ensino do Recife é bimestral, formativa e somativa. Ou seja, é formativa no acompanhamento cotidiano e continuado das aprendizagens dos(as) estudantes e, bimestralmente, haverá avaliações somativas, mais formais e englobando todos os conteúdos daquele período, e que sinalizarão quais as necessidades de reensino e de novas estratégias de ensino, para efetivar o desenvolvimento dos(as) estudantes na construção das aprendizagens (Currículo de Recife, 2016, p. 45-46).

A criança chega à escola com conhecimentos diversos trazidos pelas experiências vividas no contexto familiar em que estão inseridas. Logo, fazer um levantamento sobre o que elas já sabem abre possibilidades para o planejamento da prática docente. Esse processo não é diferente só porque uma criança tem alguma deficiência. O que pode

acontecer, em alguns casos, é a falta de bom senso quanto à escolha do instrumento de avaliação.

Por exemplo, um estudante com deficiência física que tenha severo comprometimento dos membros superiores não vai poder manipular uma substância corrosiva, sob o risco de causar um grave acidente no ambiente de laboratório e de também ser uma vítima. Assim, o professor deve ponderar sobre a melhor forma de avaliar o aluno, principalmente se este for uma pessoa com deficiência.

Sabemos que os alunos da educação especial devem ser assegurados em todos os sistemas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais especiais, inclusive em relação aos métodos avaliativos.

Em um estudo realizado por Oliveira e Campos (2005), as autoras discutem a prática da avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência, verificando quais os critérios e estratégias que caracterizavam esse processo. Para isso, elaboraram e distribuíram 79 questionários entre professores que trabalhavam na APAE em Marília/SP, na rede de Ensino Fundamental e entre professores que atuavam em classes especiais. Desse total, 39 questionários voltaram respondidos. As questões abordavam “as representações dos professores sobre avaliação educacional, rendimento escolar, procedimentos e critérios de avaliação e a especificidade da avaliação em educação especial” (p. 59). Após a coleta e análise das respostas, as autoras constataram que o:

[...] conceito de avaliação educacional das 32 professoras (86,5%) está ligado ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, considerando a avaliação um processo bi-direcional, caracterizando a avaliação como um momento de reflexão de todo o processo educacional, envolvendo o professor, o aluno e o contexto escolar. A avaliação educacional em educação especial [...] é equivalente à do ensino comum, ainda que mais individualizada no sentido de identificar necessidades pessoais e específicas do aluno, [...] trazem considerações sobre o caráter diagnóstico e multidisciplinar da avaliação. Quanto ao rendimento escolar no contexto geral da educação, [...] entendem como a verificação sistemática da prática educativa em relação ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, a verificação da aprendizagem de determinados conteúdos e/ou objetivos [...] algumas, ainda consideram a avaliação como um procedimento de padronização dos conhecimentos e uma forma de mensurar a aprendizagem. No contexto da educação especial, o propósito da avaliação do rendimento escolar é [...] o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem como na educação comum, [...] com o intuito de diagnosticar dificuldades e diferenças pessoais e a adequação de objetivos educacionais na busca de subsídios para a reflexão da prática do professor, da aprendizagem do aluno e da adequação do contexto escolar (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 19).

Assim, conforme sugere Pimentel (2012, p. 144), a avaliação na perspectiva de uma educação inclusiva “precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem [...]. Essa avaliação contínua aponta o que

o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda [...]”

Da categoria **Fazer atendimento individualizado**, destacamos que é uma ação importante e fundamental tanto para o estudante quanto para o professor. Esse momento individual pode elucidar pequenos entraves que normalmente ocorrem em sala de aula com estudantes com deficiência. Por exemplo, uma criança com cegueira pode ter dificuldade em participar de uma atividade coletiva. Nesse tipo de atividade os ruídos sonoros, a agitação dos colegas, a falta de explicação sobre o que está acontecendo, quem faz o que, pode confundir o estudante. Nesse sentido, o docente precisa ter sensibilidade para perceber ou ouvir os estudantes sobre os motivos de uma possível resistência em relação à participação do estudante na atividade, se ela for coletiva e dedicar um tempo ao acompanhamento dos estudantes que precisem dessa individualização. Outro exemplo em que há atendimento individualizado ocorre quando se propõe uma atividade diferente para alguma criança que precise se apropriar de algum conhecimento que o restante da turma já tenha dominado. Desse modo, pode-se destinar uma atividade diferenciada e dar atendimento individualizado. Outro exemplo pode ser dado em relação a uma pessoa cega. Pode haver determinadas atividades que demandem um atendimento individualizado para garantir acessibilidade ao que foi demandado e contribuir para que ela efetivamente consiga participar da situação; em outras situações, pode-se organizar melhor a atividade coletiva durante as aulas, dando orientação à turma: a pessoa que for falar deve dizer seu nome, explicar o que está acontecendo no ambiente, e deve-se falar um de cada vez, por exemplo. Em relação à criança surda, igualmente pode ser necessário garantir acessibilidade em relação a determinada situação didática. O atendimento individualizado, portanto, tanto pode acontecer em situações em que determinada criança esteja fazendo uma atividade individualmente, quanto em situações em que as crianças estão trabalhando coletivamente.

No documento de Curitiba, um exemplo de atendimento individualizado diz respeito às adaptações de materiais e estratégias ajustadas para atendimento dos estudantes com deficiência, como podemos observar no extrato a seguir:

Produção e organização dos recursos de acessibilidade diante de estratégias pedagógicas considerando as necessidades específicas de cada criança e educando (a) e favorecendo a autonomia e a independências na escola e fora dela (Currículo de Curitiba, 2016, Vol 2, p. 33).

Esse trecho indica a necessidade de garantir acessibilidade. São muitas as formas de favorecê-la. É necessário, acima de tudo, adotar um conjunto de medidas capazes de eliminar barreiras físicas, bem como adotar informações e aprendizagens de modo a assegurar equidade de condições às pessoas com deficiência, garantindo, como diz no extrato do documento de Curitiba, a autonomia e a independência desses sujeitos dentro e fora da escola.

A categoria **Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades** foi identificada no currículo de Curitiba e de Recife. O trabalho em grupo diversifica a dinâmica em sala de aula, facilita o planejamento do professor no sentido de que ele pode acompanhar cada grupo de alunos e dar as orientações conforme as necessidades observadas. Além disso, promove atitudes colaborativas entre os alunos, ensina a importância de compartilhar as ideias, ouvir com respeito o colega, dentre outros benefícios. Mas é importante que o professor saiba formar os grupos, os pares, porque, do contrário, pouco se ganha. Todas as estratégias e atividades envolvidas devem contribuir para a autonomia do estudante e o acesso à aprendizagem, como podemos observar nos extratos a seguir.

A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial atende crianças e educandos (as) com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, associada ou não a outras deficiências, que demandam adaptações e flexibilizações de condições, com vistas à autonomia, à independência e ao acesso à aprendizagem. Visa garantir a oferta de educação infantil, ensino fundamental e programas de educação especial para o trabalho, considerando as especificidades de cada um dos (as) educandos(as), por meio de condições pedagógicas diversificadas (Currículo de Curitiba, 2016, Volume 2, p. 34).

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

Nos extratos acima, mais uma vez destacamos as adaptações e flexibilizações das ações, das propostas didáticas em sala de aula, do planejamento e acesso às aprendizagens. A partir do momento que, por exemplo, formamos pequenos grupos e inserimos um aluno com deficiência intelectual, não podemos deixar de acompanhar esse grupo. O aluno com esse tipo de deficiência tem dificuldades de trocar experiências e manter diálogos coerentes por longo período. Tal fato é inerente à condição de sua especificidade. Logo, é necessário acompanhar de perto os diálogos e orientar o par ou os demais integrantes do grupo sobre o respeito e a paciência, pois o colega deficiente intelectual leva um tempo maior para organizar as ideias, expressar-se e interpretar corretamente o que se pede.

Por fim, a categoria **Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)** foi identificada nos documentos de Jaboatão dos Guararapes e Recife.

A inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem ser contemplados no projeto político pedagógico de cada instituição, comprometido com a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo os serviços especializados através do Centro de Atendimento

Educacional Especializado, das salas multifuncionais, interpretação e instrução em LIBRAS, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, complementação e suplementação da escolarização no contra turno dos estudantes (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 28).

Para atendimento aos (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a escola flexibilizará a organização de tempo e espaço de aprendizagem, contando com uma equipe multidisciplinar que apoiará o(a) professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem do(a) estudante, como preconiza o art. 58 e 59 da LDB [...]. Entende-se que o serviço especializado se dará em classes regulares, assim como em atendimento itinerante, através de professor(a) especializado(a) que vai às escolas, aos hospitais, e mesmo aos domicílios. Para todos(as) é preciso que o(a) professor(a) estabeleça uma pauta diária, a partir do contrato pedagógico do início do ano letivo, para se ter clareza da intencionalidade da ação educativa (Currículo de Recife, 2015, p. 46).

Os trechos dos documentos ressaltam algo que é importante: o acompanhamento “extra” do aluno com deficiência, em espaços diversificados – AEE, hospitais, nas casas dos estudantes -, pois alguns levam mais tempo para assimilar os conteúdos e têm um ritmo diferenciado. Cabe ao professor, diante desse tipo de perfil, conceder o tempo a mais, ter disponibilidade, usar estratégias que auxiliem o estudante diretamente em suas necessidades e disposição para repetir quantas vezes se façam necessárias etc. Há, também, que se ter cuidado para não fazer desse momento para além da sala de aula algo que não contribua com a necessidade do estudante.

Segundo Braga Junior, Belchior e Santos (2015, p. 43), no caso das altas habilidades/superdotação, temos que considerar e ter em mente que “sobre esse grupo, a heterogeneidade (diversidade de habilidades e grau de manifestação), multipotencialidade (confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos) e assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social”, podem dificultar a relação desse aluno com os professores e os colegas. Os autores sugerem que atribuir ao aluno com altas habilidades o papel de monitor da turma é de grande valia para ambas as partes.

Enfim, a sala de aula por si mesma dá condições ao professor para que ele e os alunos da turma compartilhem os múltiplos saberes, vivenciem as singularidades, aprendam a esperar, a ouvir e a praticar o respeito.

Entendemos que um currículo gerador de aprendizagens desafia, instiga os alunos a buscarem cada vez mais participar, aprender, trocar experiências. Isso vale também para professores que têm alunos com deficiência. Ambos, professor e aluno, terão desafios a enfrentar, mas obviamente que o mais importante é não deixar que o aluno deficiente apenas esteja na sala, no seu canto, mas que seja sempre convidado a participar, a estar junto, uma vez que não existe igualdade, cada um é um diferente do outro, mas é justamente essa diferença, essa heterogeneidade que transforma o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho trouxemos uma pequena discussão sobre os processos difíceis que as pessoas com deficiência experimentaram durante séculos de marginalização e desprezo. Também apresentamos algumas conquistas de direitos que essas pessoas obtiveram, principalmente o do acesso à educação nas escolas de ensino regular.

O que nos motivou, enquanto professoras e pesquisadoras das práticas pedagógicas, entre outras temáticas na área de educação, foi o interesse em entender um pouco desse contexto de educação inclusiva, deficiência e currículo. Ou seja, buscamos analisar como os documentos curriculares abordavam essa temática e quais são as orientações didáticas presentes. Um primeiro dado foi que, dentre nove currículos, apenas quatro contemplaram orientações relativas à educação de pessoas com deficiência (Curitiba, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Porto Velho). Outros quatro documentos (Belo Horizonte, Minas Gerais, Teresina e Pernambuco) apresentavam em seu documento principal apenas uma referência geral sobre a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência, sem apontar qualquer orientação didática. Esse dado evidencia que esse tipo de heterogeneidade ainda é negligenciado nos documentos. É importante que o documento curricular aponte flexibilidades que possam dar conta das especificidades das crianças, articulando-se com a proposta do currículo geral.

Em relação aos três documentos que incluíram orientações acerca da educação especial - Curitiba, Jaboatão dos Guararapes e Porto Velho - os resultados apontaram que os currículos, apesar de terem uma parte dedicada à educação especial, apresentam poucas orientações didáticas voltadas para o ensino da pessoa com deficiência. A presença dessas orientações poderia ajudar os docentes a tomar decisões na organização dos planejamentos.

As pessoas com deficiência representam uma parcela significativa da nossa população. Porém, apesar do aumento de matriculados na educação básica e na educação superior, as práticas sociais e educacionais ainda reproduzem os princípios excludentes e segregacionistas, ainda que de forma velada.

O direito à educação da pessoa com deficiência está devidamente assegurado, conforme as leis brasileiras, desde a Constituição Federal até a Lei Brasileira de Inclusão. Mas ainda há estabelecimentos educacionais que não conseguem dar conta das especificidades demandadas por essas pessoas, assim como para os professores para um temor em tê-las nas suas turmas, ou porque não sabem como ensinar esses estudantes, desconhecem os recursos de tecnologia assistiva que ajudam e facilitam o trabalho docente, se sentem inseguros sobre como se aproximar, como identificar as dificuldades dessas pessoas, ou porque acreditam que pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas especializadas, sendo acompanhadas por equipes de profissionais, etc.

Nossas leituras sobre o processo de inclusão e o acesso das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, da educação básica ao ensino superior, apontaram que significativas mudanças de comportamento e de atitudes em relação a elas na escola podem ser um fator transformador do contexto de medo, de falta de acessibilidade e, conseqüentemente, reduzir preconceitos.

O professor deve buscar conhecer as necessidades e os interesses do seu aluno, seja ele uma pessoa com deficiência ou não. Esse aspecto contribui tanto para uma prática docente inclusiva e acolhedora, quanto com a aprendizagem e o interesse do aluno. Por exemplo, em se tratando de um aluno com deficiência intelectual, a partir do momento que ambos conversam – aluno e professor -, as escolhas das temáticas, a forma de abordagem e apresentação dos conteúdos muda o clima em sala de aula, motiva o aluno com deficiência intelectual e os demais alunos da turma.

Além disso, toda pessoa, tenha ela deficiência ou não, possui limitações que não necessariamente a impede de evoluir em qualquer área da vida, cada uma no seu ritmo e tempo. Nesse sentido, concordamos com Ribas (2011, p. 115) quando afirma que “Os nossos limites reais não estão na possibilidade ou impossibilidade que temos de andar, enxergar, ouvir ou pensar da forma como acreditamos que todos fazem. Nossos limites estão na dificuldade que encontramos nas relações que travamos com o mundo”. Compreender que podemos caminhar juntos na diversidade, seja qual for a natureza dessa diferença, é romper com os preconceitos velados ou escancarados que culminam em tragédias irreparáveis, mas que ainda continuam sendo praticados cotidianamente em nossa sociedade.

Conforme discutimos ao longo do texto, podemos concluir que um currículo que se fundamenta na perspectiva da inclusão só é possível a partir do momento que os professores tenham desde sua formação inicial, e continuem tendo em momentos específicos de suas práticas educativas, acesso ao conhecimento sobre as especificidades, as adaptações e tudo que envolve o processo educativo da pessoa com deficiência. Uma formação que “supere as práticas culturais e pedagógicas calcadas no preconceito e nas discriminações culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais” (SILVA, 2010, p. 97).

Obviamente o professor não é o único responsável por promover um currículo adaptado, flexível e inclusivo. Outros setores devem ser chamados a contribuir com esse processo. É preciso estabelecer parcerias entre instâncias e sistemas nas áreas jurídicas e administrativas, outros profissionais nas áreas de saúde física e psicológica que possam atuar como parceiros nesse processo de educação para todos.

Assim, ressaltamos que os documentos curriculares analisados representam uma parcela desse avanço, mas há ainda lacunas que deveriam ter sido sanadas. Citar os tipos de deficiência e apontar as adaptações sem orientar efetivamente as práticas docentes não significa agir sob a égide de uma política que na teoria é uma coisa, enquanto na prática o

que acontece é bem diferente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, pp. 01-24, março, 2001. Disponível em: <http://docero.com.br/doc/nn180sc>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 118 páginas.

BLACK, Donald W.; GRANT, Jon. **Guia para o DSM-5: Complemento essencial para o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2015, 544 páginas.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o Atendimento Educacional Especializado**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido: Mossoró, 2015, 56 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 até a emenda 116/2022. 59. ed. Brasília: Edições Câmara, 2022. E-book (198p.) (Série Legislação n. 1). Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007**. Brasília: Secretaria de educação especial, 2010. E-book (73p.). Disponível em: <https://google.com.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível em: Marcos Político Legais (mec.gov.br). Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001, 79 páginas.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. 40 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. E-book (47p.)

CAVALCANTE, Tícia C. Ferro; ASFORA, Rafaella; SOUSA, Wilma P. De Andrade; MOURÃO, Carlos A. F.; SEAL, Ana G. de Souza. Aprofundando o tema. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Caderno de educação especial. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 páginas.

COSTA, Camila de Moura; MUNSTER, Mey de Abreu van. Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 23, n. 3, 2017, p. 361-376. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VcrfYPb3WrgXTrFc9NYmLYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Volume 1, 2016. Gestão 2013-2016, 65 páginas.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Volume 2, 2016. Gestão 2013-2016, 393 páginas.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 19 abr. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa>. Acesso em: 21 abr. 2022.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, Prefeitura Municipal do. Secretaria Executiva de Educação do município do Jaboatão dos Guararapes. **Proposta Curricular para a rede municipal de ensino: Educação**. Gestão 2007-2010, 141 páginas.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 128 páginas.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, 153 páginas.

NUNES, Vera Lucia M.; MANZINI, Eduardo José. Concepções do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria/RS, v. 33, 2020, p. 01-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288022/313162288022.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thais Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, 28 p. jan./jun. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2142/2099>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, 491 páginas.

PORTO VELHO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular do município de Porto Velho: Gestão**, 2016, 73 páginas.

PORTO VELHO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular do município de Porto Velho: Língua portuguesa – Ensino fundamental 1º ao 5º ano**, 2016, 51 páginas.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2011, 120 páginas.

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. **Currículo na escola inclusiva**: o estigma da diferença. 2008, 12p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/849_727.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Vanessa Caroline. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo**. 2010. 152 páginas. Dissertação de Mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

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