

# **A HETEROGENEIDADE: UM TRABALHO PARA TODOS E CADA UM EM SALA DE AULA**

*HETEROGENEITY: A WORK FOR ALL AND for EACH ONE IN THE CLASSROOM*

**Priscila Gervásio TEIXEIRA<sup>1</sup>**  
**Kellen Cristina Alves BERNARDELLI<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de traçar uma reflexão sobre o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial – GEAI – formado por professores alfabetizadores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU – sobre o caderno 07 de formação do PACTO<sup>3</sup> Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo tema central trata da Heterogeneidade – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Buscou-se refletir os diferentes percursos e os direitos iguais da alfabetização para todos, num modelo de educação inclusiva, tendo como base o material citado, abordando a heterogeneidade de conhecimento dos alunos nas atividades em sala de aula. O artigo possibilitará discutir e analisar o processo de alfabetização e letramento na heterogeneidade, visando à igualdade de

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Alfabetização Inicial no Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup> A palavra PACTO, em maiúscula, será utilizada ao longo do texto, ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por se tratar de uma convenção acordada entre o MEC e as entidades federativas do Brasil que atendem as crianças no ciclo de alfabetização.

aprendizagem nas diferenças e garantindo os direitos de aprendizagem a todos. Portanto, é fundamental refletir sobre a questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamentos dos alunos, assim como sobre o atendimento específico aos alunos que estejam com dificuldades em seu processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Heterogeneidade, Alfabetização, Inclusão.

**Abstract:** This article aims to outline a reflection on the heterogeneity in the classroom. It started with some studies conducted by a Brazilian initial literacy teachers research group called *Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial - GEAI*, from the Basic School of the Federal University of Uberlândia - ESEBA / UFU, working with the formation notebook number 07 from the National Pact for Literacy at Age One, whose central theme is the Heterogeneity - literacy for all: different paths, equal rights. We reflect the different pathways of equal rights and literacy for all, in a model of inclusive education, based on the quoted material, addressing the heterogeneity of students' knowledge during the classroom activities. Thus, the article discusses and analyzes the process of literacy and literacy in heterogeneity, aiming at equality of learning in the differences and ensuring the rights of all to learn. Therefore, it is essential to reflect on the issue of diversification of activities and ways of students' groupings, as well as providing specific services to the ones with difficulties in their literacy process.

Keywords: Heterogeneity, Literacy, Inclusion.

## **1. Introdução**

Nos tempos atuais, um dos desafios enfrentados pelos docentes, em seu cotidiano, diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma faixa etária. Sendo assim, a diversidade deve ser vista pelo professor

como um enriquecimento da ação pedagógica, além de contribuir com a aquisição de diferentes estratégias para envolver a todos.

Este texto apresenta a análise do estudo dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da unidade 07, dos anos 1, 2 e 3 intitulados, respectivamente:

1. Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais.
2. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
3. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.

Mediante o material estudado, buscamos refletir sobre os diferentes percursos e os direitos iguais da alfabetização para todos num modelo de educação inclusiva, abordando a heterogeneidade de conhecimento dos alunos nas atividades em sala de aula.

Aquino ressalta que:

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (AQUINO 1998, p. 64).

Diante disso os docentes devem considerar, no seu planejamento, a variedade de conhecimentos que os alunos já possuem acerca da leitura e da escrita, a fim de que as atividades propostas possam contribuir para o desenvolvimento de cada um de maneira que todos avancem.

É necessário, então, elaborar diferentes oportunidades de aprendizagem, por meio das quais o aluno possa refletir sobre os conhecimentos que compõe o objeto de ensino que são o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e os Componentes Curriculares e o professor se revele como mediador de uma prática pedagógica diferenciada.

O ciclo de alfabetização tem tarefa muito complexa, pois além de tratar do objeto de ensino – Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e seus eixos: oralidade, leitura, e produção textual – necessita articular com os demais componentes curriculares. Assim, os diferentes saberes podem ser constituídos por meio da diversificação das atividades nos anos iniciais.

Portanto, mesmo sabendo que o objeto de estudo é igual para todos e que existem propostas de trabalho que são comuns, apesar das aprendizagens serem distintas, é necessário pensar em atividades que atendam às necessidades particulares de cada aluno, favorecendo a apropriação dos conhecimentos. Este é o conceito de prática heterogênea que atribuímos ao texto.

Conforme Perrenoud (1995) afirma:

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados (PERRENOUD, 1995, p.29).

Percebemos que na promoção de situações que atendam às necessidades de todos os alunos por meio de diferentes tipos de atividades, os docentes precisam dominar os objetos de ensino, conhecer o que os alunos sabem, o que necessitam descobrir e quais atividades podem ajudar a compreender os diferentes conhecimentos que cada um possui do objeto.

Para conhecer o que os alunos sabem ou não, empregamos a avaliação diagnóstica que de acordo com Libâneo (2004, p.253), “[...] a avaliação sempre deve ter um caráter diagnóstico e processual, assim o professor identificará aspectos em que os alunos apresentam dificuldades”. A partir disso, os docentes poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem durante o processo de ensino e não apenas no final do trimestre ou final de ano.

Destacamos que a avaliação diagnóstica segundo Libâneo (2004) permite identificar os progressos e dificuldades dos alunos e atuação do professor que, por sua vez determinam modificações no processo de ensino para

melhor cumprir as exigências dos objetivos que devem ser alcançados. Deve-se considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como mediador e orientador desse processo.

Diante disso, o professor deverá construir um trabalho de mediação nas relações entre os alunos e os objetos de aprendizagem, trabalhar coletivamente em grupos, fazer as intervenções de variadas formas e promover um atendimento diversificado aos alunos, de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

Assim, cabe à escola criar situações de vivências com a escrita para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos. Para isso, poderá construir e planejar o ensino, considerando que algumas crianças chegam à instituição escolar com informações sobre leitura e escrita, mas, com outras, isso não acontece, por terem percorrido caminhos diferentes. Portanto, é a escola que deverá garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos.

## **2.O processo de alfabetização e letramento - ações indissociáveis no contexto da heterogeneidade**

Entendemos os processos de alfabetização e letramento, na perspectiva de Soares (2004), na qual a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Em outras palavras, ela acontece por meio de atividades de letramento e este, por sua vez, somente pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, é função do educador utilizar a metodologia no processo da alfabetização, orientando o aluno ao uso da escrita e da leitura de modo interpretativo, para que seja possível à criança não só ler e escrever, mas compreender o que foi lido e saber fazer uso da palavra. Esse processo compreende-se por letramento. Dessa forma, para o aluno ler, interpretar, é preciso:

[...] reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação



em palavras e frases, as correspondências regulares de som e letras, as regras ortográficas, o uso de maiúscula. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentido aos textos que lê e escreve (KLEIMAN, 2007, p.6).

No entanto, como já citado anteriormente, no processo de alfabetização é importante valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seu desenvolvimento cognitivo e suas hipóteses de aprendizagem.

Por isso é necessário realizar diagnósticos periódicos, não somente no início do ano letivo, mas ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Conforme Silva e Castanheira (2005), o diagnóstico aplicado na turma pode ser de diferentes formas: observar como os alunos desenvolvem as atividades; analisar suas produções escritas; intervir na leitura de palavras, frases ou textos; realizar entrevistas ou uma conversa intencional sobre o objeto de estudo, bem como a prova.

Portanto, o que se entende é que a alfabetização transcende à mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Dessa forma, concordamos com Frago (1993), ao dizer que “[...] alfabetizar não é só ler, escrever, falar, sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada” (FRAGO, 1993, p. 27). Observa-se, portanto, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio-educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas, uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

A expectativa do governo, por meio das ações e programas de formação aos professores, é que, ao término do Ciclo de Alfabetização, ou seja, terceiro ano do Ensino Fundamental, todos os alunos saibam ler e escrever com autonomia. Mas, para isso, é preciso que as escolas trabalhem os direitos de aprendizagem das áreas do

conhecimento para o ciclo de alfabetização, considerando a heterogeneidade.

Mediante o exposto, alfabetizar letrando é uma ação indissociável, a qual necessita de intervenções docentes que considerem a diversidade de conhecimentos e dos diferentes percursos de aprendizagem. Para realizar tais intervenções, o material analisado, Brasil (2012a, 2012b, 2012c) e nossas experiências nos apontam algumas ações: construção do ambiente alfabetizador; organização do trabalho pedagógico em rotina – atividades permanentes – sequências didáticas – projetos didáticos – recursos didáticos, como livros literários, livros didáticos e jogos; diferentes agrupamentos em sala de aula.

Assim, o ambiente alfabetizador é aquele onde existe uma cultura letrada, com livros didáticos e literários, textos digitais ou escritos em cartazes (calendário; quantos somos; aniversariantes; alfabeto e outros), ou seja, uma variedade de escritos que circulam no ambiente escolar. Quando esse ambiente é construído com a participação dos alunos, torna-se mais significativo na aprendizagem da

criança. Quanto mais contato com o material escrito, maiores são as chances de apropriação do SEA.

A organização do trabalho pedagógico é tratada na unidade 6 - "Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento Projetos Didáticos e Sequências Didáticas". Os textos apresentam as variadas formas do trabalho com a rotina, as atividades permanentes, as sequências didáticas, os projetos e os recursos didáticos, como livros literários, livros didáticos e jogos. Citamos o material por contemplar ações facilitadoras para o trabalho com a heterogeneidade.

As diferentes formas de agrupamentos são tratadas de maneira especial na unidade 7, objeto de nossa análise. Os alunos agrupados na sala de aula, apesar de terem idades aproximadas, não aprendem o mesmo conteúdo da mesma forma, no mesmo momento. Esse aspecto será melhor abordado no próximo tópico.

A heterogeneidade dos diversos percursos de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma ou de

outras turmas é natural e cultural, intrinsecamente humana é inevitável, não deve ser tratada de maneira negativa.

### **3. Os diferentes agrupamentos em sala de aula**

Para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos em sala de aula, pressupõe-se ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa tarefa complexa requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, mas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Dessa forma, é fundamental a utilização das atividades diversificadas na sala de aula, em um mesmo tempo para grupos diferentes, justamente para atender as necessidades de conhecimento dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando. Um recurso necessário na execução de tais atividades é a construção de diferentes agrupamentos.

A heterogeneidade de conhecimento dos aprendizes e a organização em sala de aula por meio dos agrupamentos são citadas por Silva (2008):

Para o agrupamento dos alunos é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais as atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008, p.53).

Assim, o trabalho pedagógico pode ser organizado de maneira que contemplem as atividades coletivas e diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Leal (2005) explicita que uma das habilidades importantes que necessitam ser desenvolvidas pelos docentes é compreender e identificar as necessidades de cada aluno e atuar com toda a turma, num mesmo momento, atendendo suas diferentes demandas de aprendizagem.

Essas atividades, como já exposto, são categorizadas em: atividades coletivas e diferenciadas. As atividades

coletivas são aquelas em que o professor propõe uma mesma atividade para toda a turma (BRASIL, 2012b, p. 12). Elas possuem graus de aprofundamentos relativos ao desenvolvimento de cada aluno, como: a escrita de palavras na lousa, pela qual os aprendizes podem ser estimulados a refletir sobre a quantidade de letras; letras iniciais e finais na palavra, em que ordem essas letras devem ser colocadas; ao passo que os alunos com desenvolvimento desejado na apropriação do SEA estarão refletindo sobre a ortografia das palavras.

Contudo, as atividades diferenciadas (BRASIL, 2012b) são “aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas” (2012b, p. 12). Essas atividades podem apresentar variações desafiadoras, atendendo à diversidade de conhecimentos.

O trabalho coletivo deve ser de interação cooperativa entre os alunos. Esse tipo de agrupamento é uma fonte potencial de criação e avanço e na zona de

desenvolvimento proximal<sup>4</sup>. Para Onrubia, algumas características importantes da interação entre alunos são:

[...] contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade ou conteúdo; a explicitação do próprio ponto de vista para os outros; a coordenação de papéis; a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda (ONRUBIA, 1996 p.36).

Para Penin (1997), mais importante que a distribuição dos alunos em agrupamentos é a modalidade ou qualidade da interação adotada. Consideramos de fundamental importância a elaboração pelo docente de condições para que os alunos desenvolvam suas aprendizagens em qualquer tipo de agrupamento e até em situações de atividades individuais.

Na realização dos diferentes tipos de agrupamentos e das atividades diferenciadas, devemos lembrar que os alunos com deficiências devem ser contemplados.

---

<sup>4</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências.



#### **4. A heterogeneidade: um trabalho de Educação Inclusiva**

A heterogeneidade “é um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses e de oportunidade das crianças” (BRASIL, 2012b, p.5). Mediante esse conceito, considera-se que a educação inclusiva é uma ação que comporta a heterogeneidade.

Educação inclusiva equivale a valores, flexibilidade e sensibilidade para com todos os alunos. Conforme Matoan (2003):

[...] as escolas de qualidades são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas (...) ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares (MATOAN, 2003, p.63).

Sendo assim, a ação de incluir é reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

O termo “inclusão” surge como uma alternativa à integração, como uma tentativa de eliminar a exclusão em

que alguns alunos se encontravam nas escolas comuns. Contudo, é importante destacar que a inclusão se difere da integração. Como afirma Mantoan (2003):

[...] a integração refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e organização, a educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar às salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.22-24).

Assim, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças de todos os seus alunos diante do processo educativo e busca a participação de todos. O desafio do ensino para todos é uma tarefa a ser assumida por todos que compõem um sistema educacional, no qual estão envolvidos professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais na rede educacional.

Na opinião de Ballard (1997), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Todos os alunos têm direito a um currículo completo conforme sua idade. Com isso, a educação inclusiva reconhece a diversidade existente entre os alunos de uma turma, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características e necessidades educacionais.

Para isso, a escola deve garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais, tendo ou não deficiência (BRASIL, 2012a).

Conforme a Constituição Brasileira de 1988, todas as crianças têm direito a ter um dos princípios do ensino: “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (art. 206, inciso I), cujos objetivos fundamentais são: “[...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (art. 3, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e

seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Acrescentamos que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Na Declaração de Salamanca em 1994, os princípios da nossa Constituição foram retificados, pois aquela preceituou que “[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”.

Por isso, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avanço em outras formas de atuação dos docentes, contrapondo as posições das práticas educativas que têm caracterizado a integração escolar. Ela deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno. Assegurando que todos

tenham os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados no ensino regular.

Portanto, é fundamental que os docentes se preocupem com a prática educativa, traçando uma metodologia voltada para a inclusão escolar, partindo do princípio de que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntas para crescerem como cidadãos capazes de contribuir para a qualidade da vida em sociedade.

É por isso que a prática educativa visa, diante dos desafios, buscar atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e elaborar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem e uma transformação das práticas pedagógicas.

Conforme afirma Perrenoud (2001), existem alguns mecanismos que podem facilitar uma ação pedagógica diferenciada: o currículo; a avaliação e a formação docente.

Com base na análise do currículo, deve-se considerar que nem todos os alunos partem do mesmo ponto, ou

melhor, têm se apropriado do mesmo conhecimento e não dispõem dos mesmos recursos para avançar.

O modo de avaliar contribui para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem. Portanto, defendem-se os modos de avaliação diagnóstica e formativa por entendermos que estes valorizam os saberes discentes e colaboram com o planejamento docente adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação social dos professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis: rever sua própria formação e seus referenciais teóricos e metodológicos, além de buscar formação continuada para os professores trabalharem com a educação inclusiva.

Com a análise do material, percebemos que o PACTO remonta práticas importantes do fazer pedagógico para a inclusão de todas as crianças na escola, como o trabalho com a heterogeneidade. Para tanto, são citados dois recursos importantes, a saber: atividades diferenciadas e várias formas de agrupamentos em sala de aula.

Como dito anteriormente, para atender às necessidades de todos os alunos, é preciso propor diferentes tipos de atividades, de acordo com os níveis de aprendizagem de cada um, observados por meio da avaliação diagnóstica. Outra ação importante é agrupar os alunos de formas diversificadas por duplas, trios, grupos e até propor atividades individuais.

Em alguns agrupamentos, o professor pode compor atividades com alunos que farão monitorias, dos conhecimentos do conteúdo proposto. Em outras situações, os grupos poderão agregar alunos com níveis mais próximos de desenvolvimento, embora nunca homogêneos, por entendermos a heterogeneidade como uma condição humana.

Portanto, incluir, garantindo os direitos de aprendizagem para todos os alunos é o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a escola a assumir um sistema educacional para todos os alunos. Cabe ao docente, a gestão e as políticas públicas, buscar compreender e respeitar as diferenças de

seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social por meio da aprendizagem significativa.

## **5.Considerações Finais**

Os direitos de aprendizagem das áreas de conhecimentos exibidos no material do PACTO são apresentados em três níveis, sendo eles: introduzir, aprofundar e consolidar cada ano do ciclo de alfabetização. Essa graduação de níveis já demonstra uma preocupação com os diferentes estágios de aprendizagem em que os alunos podem se encontrar.

O tempo de três anos para o ciclo de alfabetização demonstra uma preocupação em proporcionar um maior tempo de aprendizagem para o aluno.

Portanto, há um esforço das Políticas Públicas da Educação, quanto da *práxis* pedagógica em garantir que todos os alunos consigam se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e produzir conhecimentos considerando seu tempo e seu percurso de aprendizagem.



Enfim, é fundamental permitir que todos os alunos com ou sem deficiência tenham acesso à escola comum, sem preconceitos ou estereótipos; que este acesso seja possível graças à acessibilidade adequada, um currículo flexível de acordo com sua realidade social, que possa proporcionar um tempo maior para a assimilação do conhecimento e que suas práticas pedagógicas, em decorrência dos quadros de deficiência, sejam voltadas para a aprendizagem significativa de cada aluno, e não apenas o indivíduo se mobilize para que essa ação seja colocada em prática, mas toda a sociedade.

## **BIBLIOGRAFIA**

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BALLARD, K. **Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation**. International Journal of Inclusive Education I, p. 243-256, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais.** Ano 01. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ano 02. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ano 03. Unidade 07. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012c.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Signo. Santa Cruz do Sul*, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 de Julho de 2014.

LEAL, T. F. (orgs.). Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In: MORAIS, Artur G. ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - o que é ? por que ? Como Fazer ? - Cotidiano Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, Cesar et. al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

PENIN, S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2001.

SILVA, C. S. R. O Planejamento das práticas escolares de alfabetização. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia L. MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, C.; R. CASTANHEIRA, Maria Lúcia L. **Instrumento de avaliação diagnóstica e planejamento. Alfabetização e letramento na infância**. Boletim 09 – Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.