

# A DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E O DESAFIO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS: PERSPECTIVANDO A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR, AS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

DIDACTICS OF INITIAL READING AND WRITING INSTRUCTION AND THE CHALLENGE OF  
INDIVIDUAL DIFFERENCES: LOOKING AT CURRICULUM DIFFERENTIATION, DIVERSIFIED  
ACTIVITIES AND UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

**Patrícia Camini**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
patricia\_camini@hotmail.com

## RESUMO

O artigo consiste em um ensaio teórico que tem como objetivo contribuir na análise de como a didática da alfabetização tem se transformado historicamente frente ao desafio da resposta educacional às diferenças individuais em sala de aula, tendo como referência o estado do Rio Grande do Sul. Concebido a partir de reflexões de uma pesquisa mais ampla, o artigo apresenta como a perspectiva da diferenciação curricular se manifestou historicamente nas práticas escolares oriundas dos Testes ABC e da “didática dos níveis psicogenéticos de escrita” ao longo do século XX. Na sequência, discute as interfaces produzidas no século XXI entre a proposição de atividades diversificadas, oriunda da “didática dos níveis psicogenéticos de escrita”, e as metodologias ativas. Por fim, argumenta a favor da potencialidade da perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA) no campo da didática da alfabetização na promoção da justiça curricular, a partir da experiência de atuação da autora nesse campo.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Didática da alfabetização; Diferenciação curricular; Desenho Universal para a Aprendizagem; Atividades diversificadas.

## ABSTRACT

The article consists of a theoretical essay that aims to contribute to the analysis of how the didactics of initial reading and writing has historically changed in response to the challenge of providing educational responses to individual differences in the classroom, taking the state of Rio Grande do Sul, Brazil, as a reference. Conceived based on reflections from broader research, the article presents how the perspective of curriculum differentiation has historically manifested in school practices arising from the ABC Tests and the teaching of psychogenetic levels of writing throughout the 20th century. The article then discusses the interfaces produced in the 21st century between the proposition of diversified activities, arising from the “didactics of psychogenetic levels of writing”, and active methodologies. Finally, it argues in favor of the potential of the universal design for learning (UDL) perspective in the field of didactics of initial reading and writing in promoting curricular justice, based on the author’s experience in this field.

**Keywords:** Initial reading and writing instruction; Didactics of initial reading and writing instruction; Curriculum differentiation; Universal design for learning; Diversified activities.

## 1. Introdução

A alfabetização é um dos principais gargalos da Educação Básica, como sustenta a série histórica de estatísticas educacionais, fartamente documentada, por exemplo, por Ferraro (2002, 2011), Lima *et al.* (2015) e Basso e Rodrigues (2023). É um gargalo porque a persistência da não garantia do direito à leitura e à escrita na idade apropriada causa um estreitamento das possibilidades de participação social e de acompanhamento das aprendizagens escolares, o que, muitas vezes, leva à evasão escolar. Desse modo, uma vez que o acesso à escola é universalizado, a alfabetização que não se efetiva provoca a exclusão dentro da escola, quando crianças e jovens passam a não acompanhar as aprendizagens conforme o esperado por não apresentarem autonomia na leitura e na escrita. A percepção de não corresponder às expectativas docentes e de não acompanhar o currículo leva ao desinvestimento na própria aprendizagem pelo estudante.

Nesse sentido, garantir o direito à alfabetização significa trabalhar na direção do acesso com permanência do estudante na escola por meio da aprendizagem. No entanto, não é tarefa simples promover a aprendizagem, considerando que as diferenças individuais desafiam o sistema didático que orienta as opções metodológicas que cada professor põe em funcionamento no seu trabalho. A resposta educacional escolar a essas diferenças individuais tem história na didática da alfabetização<sup>1</sup> — uma interface entre os campos da didática e da alfabetização que tem como objeto o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, com foco na alfabetização inicial. Nessa direção, o objetivo deste artigo é contribuir na análise de como a didática da alfabetização tem se transformado historicamente frente ao desafio da resposta educacional às diferenças individuais em sala de aula, tendo como referência o estado do Rio Grande do Sul.

A partir de análises construídas em projeto de pesquisa que mapeia e problematiza inovações didáticas relacionadas a metodologias ativas na alfabetização<sup>2</sup>, o artigo realiza dois movimentos analíticos: primeiro, apresenta como a perspectiva da diferenciação curricular se manifestou historicamente nas práticas escolares oriundas dos Testes ABC e da “didática dos níveis psicogenéticos de escrita” ao longo do século XX; na sequência, discute as interfaces produzidas no século XXI entre a proposição de atividades diversificadas, oriunda da “didática dos níveis psicogenéticos de escrita”, e as metodologias ativas. Por fim, argumenta a favor da potencialidade da perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA) no campo da didática da alfabetização na promoção da justiça curricular, a partir da tematização da experiência da autora deste artigo no referido campo.

---

1 O uso do singular ao tratar de “didática da alfabetização” demarca a ideia de um campo teórico desenvolvido ao redor das preocupações específicas de pesquisa que relacionam professor, aluno e conhecimento na alfabetização. Essa opção não tem como objetivo indicar uma ideia de homogeneidade de perspectivas teóricas; ao contrário, entende-se que, como qualquer outro campo, há diferentes perspectivas que se ocupam da produção de conhecimentos sobre o mesmo objeto. O uso do termo no singular é usual em outros campos que se ocupam de didáticas específicas, como didática da história e didática da matemática. Referir-se a “didáticas”, no plural, poderia levar à confusão entre a ideia de campo teórico e métodos de ensino ou modelos didáticos. Neste artigo, a autora demarca a necessidade de afirmar politicamente a existência desse campo.

2 A pesquisa é intitulada “Metodologias ativas, produtos educacionais e inovações didáticas na alfabetização: uma pesquisa-formação colaborativa” e é coordenada pela autora deste artigo.

## 2. As diferenças individuais na escola e na alfabetização: a diferenciação curricular nos Testes ABC e na “didática dos níveis psicogenéticos de escrita”

A formação de professores enfrenta o desafio crucial de encontrar respostas metodológicas eficazes para lidar com as desigualdades e diferenças entre os estudantes na sala de aula. Diante desse desafio, a concepção de aula como espaço homogêneo no qual todos devem aprender da mesma forma e no mesmo ritmo mostra-se insuficiente há bastante tempo.

Esse modelo de aula foi a resposta metodológica produzida em um tempo em que a utopia didática era resolver com um método a necessidade de “ensinar tudo a todos”, como idealizou Comenius, no século XVII. Esse modelo foi alvo de muitas críticas ao longo do século XX, com questionamentos à escola da Modernidade. A partir desses questionamentos, surgiram alternativas pedagógicas que desenharam outros cenários de possibilidades de se estar na escola em diferentes países, como foi o caso da abordagem da diferenciação curricular.

Se contemporaneamente a diferenciação curricular perspectiva a inclusão escolar, nos Estados Unidos e em países da Europa ela surgiu propondo currículos diferenciados por estratos da população, conforme a avaliação de capacidades individuais (Terwel, 2005). Nesse sentido, alguns estudantes tinham acesso a currículos mais desafiadores cognitivamente, enquanto outros teriam acesso a um currículo mais restrito por terem pontuado menos nas avaliações individuais.

No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra paralelo com o desenvolvimento e aplicação em escala nacional dos Testes ABC, a partir da década de 1930, quando houve uma expansão sem precedentes de matrículas nas escolas públicas. Os Testes ABC foram desenvolvidos por Lourenço Filho (1897-1970) no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, sendo editados até 1985:

Os Testes ABC eram compostos por oito testes que visavam mensurar a maturidade cognitiva e psicomotora para a aprendizagem da leitura e da escrita. Após a realização dos testes, as escolas deveriam organizar os alunos em turmas por níveis semelhantes de maturidade; acreditava-se, assim, ser possível desenvolver um ensino adaptado à diversidade de condições de aprendizagem (Camini, 2018, p. 650).

Para Magnani (1996), os Testes ABC tiveram um efeito fundador no país no que se refere a tornar a alfabetização “verificável” ao ser interpretada pelos resultados dessa avaliação. Alinhado a pesquisas internacionais, Lourenço Filho advogou por uma “alfabetização sob medida” ao propor a estratificação dos estudantes em turmas separadas. Nesse sentido, percebe-se o que destaca Terwel (2005, p. 654): a diferenciação curricular gera práticas que coincidem em propostas de “agrupamento por níveis de habilidades”.

Em sua revisão de perspectivas internacionais sobre diferenciação curricular, que abarcou mais de um século de publicações sobre o assunto, Terwel (2005) salienta que escolas que aplicaram diferenciação curricular e escolas que mantiveram agrupamentos heterogêneos apresentaram resultados semelhantes na aprendizagem dos estudantes. Alguns estudos, no entanto, encontraram efeitos diferentes para estudantes de alto e baixo desempenho: enquanto os primeiros se saíram melhor em agrupamentos com diferenciação curricular, os segundos tiveram melhores resultados em agrupamentos heterogêneos<sup>3</sup> (Terwel, 2005).

3 Essa mesma tendência de resultados é apontada por Chartier (2011, p. 157): “[...] pode-se ficar inseguro com os resultados a longo prazo da divisão dos alunos em grupo, de acordo com o nível (rápido, médio, lento: modelo frequente nas turmas norte-americanas), aos quais os professores dão atividades escolares ‘adaptadas’. As distâncias entre grupos se fixam e quase sempre aumentam”.

Considerando esse contexto, Sousa (2010) argumenta que a diferenciação curricular se modificou com o passar do tempo, chegando ao século XXI como uma perspectiva que ainda oferece potencialidades na resposta às necessidades individuais de aprendizagem, se não investir na estratificação dos grupos em escolas ou turmas diferentes, como ocorria no passado, ou dentro de uma mesma turma, como tem ocorrido mais recentemente:

A diferenciação curricular foi historicamente estruturada segundo uma lógica não inclusiva (Roldão, 2003a), mas não está condenada a seguir essa lógica para sempre. Não se conhecendo estratégia mais promissora para a promoção da inclusão e da equidade, há que continuar, portanto, a investir na diferenciação sem estratificação (Sousa, 2010, p. 168).

López Melero (2011, p. 39) resume da seguinte forma a mudança ocorrida na diferenciação curricular nas últimas décadas: “Juntos na mesma sala, mas separados pelo currículo”. Ou seja, houve uma diminuição da segregação espacial entre estudantes com diferentes habilidades, mas essas estratificações permaneceram no trabalho docente no interior das turmas. Essa tendência também se refletiu na didática da alfabetização no contexto brasileiro, a partir da década de 1980, com o desuso gradual dos Testes ABC, severamente criticados pelo movimento vertiginoso de educadores que passaram a defender uma “revolução conceitual” nesse campo, movidos pelos estudos da “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1979).

Do Rio Grande do Sul partiu uma das interpretações didáticas da *Psicogênese* que mais impactaram as práticas em alfabetização e que sobrevive até os dias de hoje nas escolas: as “didáticas dos níveis psicogenéticos de escrita”<sup>4</sup>, iniciadas pela “didática do nível pré-silábico” (Grossi, 1985), publicada pela equipe do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GE-EMPA)<sup>5</sup>, em 1985, mesmo ano de publicação da tradução em língua portuguesa da obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil.

A didática do nível pré-silábico<sup>6</sup> oferecia referências instrumentais aos professores para colocar uma lupa sobre o que estaria fora da área de visibilidade dos Testes ABC e das práticas propostas pelas cartilhas, atuando a partir das hipóteses das crianças sobre a escrita alfabética. Uma nova forma de enxergar as heterogeneidades de aprendizagem na alfabetização emergia a partir desse empreendimento didático que correlaciona a avaliação das escritas dos estudantes, o planejamento de “atividades diversificadas” para as crianças avaliadas nos diferentes níveis de escrita e a organização dessas crianças em grupos de trabalho cooperativos em sala de aula (Camini, 2015, 2018). A esse respeito, Grossi se manifestava da seguinte forma em 1985:

Ao vislumbrar a passagem do nível pré-silábico ao silábico se evidencia uma dimensão central desta proposta didática, qual seja a da necessidade de **diversificação das atividades na sala de aula**, uma vez que os alunos não só não seguem com o mesmo ritmo as etapas de aprendizagem, como têm necessidade de reabilitação distinta para que evoluem suas etapas. Reside aqui um núcleo revolucionário da proposta, na medida em que se instaura um **clima autenticamente democrático de exigir e dar a cada um que lhe é próprio, no seu tempo devido, sem uniformizações inoperantes** (Grossi, 1985, p. 88-89, grifo nosso).

4 Mendonça (1993), professor da UNESP, sublinha a influência das atividades organizadas por Grossi (1985) nas redes de ensino público nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul a partir da publicação da obra “Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico”. Deve-se considerar, ainda, a influência de Grossi para viabilizar as vindas de Emília Ferreiro ao Brasil na década de 1980, inclusive para palestrar para mais de dez mil professores em Porto Alegre, em 1989. Grossi e Ferreiro se conheceram na Universidade de Genebra, em 1980. Posteriormente, Ferreiro (1987, 2001) manifestaria suas discordâncias com as interpretações pedagógicas operacionalizadas pelo GEEMPA, principalmente no que se refere às didáticas específicas para cada nível da psicogênese.

5 O GEEMPA é uma ONG fundada em 1970, em Porto Alegre. Desde então, é coordenada pela Profa. Dra. Esther Pillar Grossi.

6 Essa publicação de 1985 foi ampliada e reconfigurada, dando origem à trilogia das didáticas, que começou a ser publicada pela editora Paz & Terra em 1990.

Deve ser observado que esses discursos emergem em um contexto de reabertura democrática no Brasil, de modo que soa coerente aos anseios da época a ênfase ao “clima autenticamente democrático” (Grossi, 1985, p. 89) a ser conferido à didática da alfabetização. Para essa finalidade, aparece em relevo, como reformulação do ideal de diferenciação curricular, a proposta de realização de “atividades diversificadas” para atender às necessidades de aprendizagem heterogêneas ajustadas às crianças nos diferentes níveis de escrita. Nessas atividades diversificadas, tinham um lugar de importância os jogos de alfabetização, por promoverem a interação em grupos e, por isso, terem o potencial de desequilibrar hipóteses das crianças sobre o funcionamento da escrita.

A respeito da “febre dos jogos”<sup>7</sup> nas turmas de alfabetização, dados da pesquisa de Mamede (1992) ilustram um momento interessante vivenciado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA) em 1989, ano em que Grossi assume a liderança da Secretaria de Educação e dá início à implantação da “Proposta didática para as 1ª séries”, baseada no trabalho desenvolvido pelo GEEMPA na alfabetização em classes populares. Mamede (1992, p. 82) apresenta o relato da “professora A” sobre o seu processo de aprendizagem da nova didática da alfabetização na perspectiva do construtivismo psicogenético, na abordagem *geempiana*, e chama a atenção o destino das cartilhas como material de recorte para a produção de novos jogos para a sala de aula:

Março para mim foi assim uma loucura. Era uma febre, entendeu? Eu larguei filho, larguei marido, era o fim-de-semana no meio do papel que eu ficava. Dentro da minha casa, na sala de jantar, era papel para tudo que era lado, era cartilha, recortava tudo que encontrava e ficava pensando: que outro jogo vou dar? [...] Ficou claro para mim o seguinte: se eu queria trabalhar dentro dessa proposta, dentro do construtivismo, eu tinha que oferecer para ele (aluno) coisas que mexessem com ele, que ele se indagasse, que ele se perguntasse, né? E que ele concluísse.

O recorte das páginas das cartilhas pela professora representa as fissuras provocadas pela perspectiva do construtivismo no “pacto secular” entre cartilhas e cultura escolar (Mortatti, 2000). O sequenciamento de atividades das cartilhas, igual para todas as crianças, dá lugar à ascensão dos jogos e das atividades diversificadas, conferindo maior flexibilidade ao planejamento para atender às diferenças de conceitualização de escrita entre as crianças, agora não mais separadas em turmas diferentes conforme o nível de maturidade para essa aprendizagem, como faziam os Testes ABC.

Em “Atividades diversificadas no processo de alfabetização pré-escolar”, publicado pelo GEEMPA, Varejão<sup>8</sup> (1994, p. 13) também auxilia a reativar a memória do que seriam as atividades diversificadas, argumentando que essas atividades propiciam “[...] ao educando o direito à liberdade e a oportunidade de construir o seu conhecimento, através da troca de experiências e de suas descobertas, abrangendo os aspectos atitudinais, cognitivos e psicomotores”. Nesse sentido, a autora julgava serem “[...] as atividades diversificadas indispensáveis no processo de alfabetização, porque permitem que a criança progrida de acordo com suas aptidões” (Varejão, 1994, p. 14).

As propostas diversificadas mencionadas pela autora eram organizadas em “cantinhos” temáticos na sala de pré-escola, que incluíam ambientes com jogos de letras, palavras e frases,

7 O termo é de Mamede (1992).

8 Varejão também foi professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

com materiais de supermercado, para recorte e colagem, para pintura, entre outros. As crianças poderiam transitar entre esses diferentes ambientes, os quais deveriam ser ricos em materiais escritos, dispostos em estantes baixas para que as crianças “construam a sua própria alfabetização”, com “concentração espontânea” e “ajuda mútua” (Varejão, 1994, p. 19-21). Como afirma a autora, seria importante a diversidade de materiais na “sala-ambiente” para “adaptar a atividade à criança certa”. Nesse sentido, a alfabetização ocorreria de forma “natural”, como proposto por uma das influências da autora: o método de inspiração construtivista “Alfabetização Natural”, descrito por Gilda Rizzo (1988), que também propunha a organização de “salas-ambiente” para a alfabetização.

A proposta metodológica “Alfabetização Natural” foi elaborada por uma equipe do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, da qual Rizzo (1987, 1988) fazia parte, coordenada por Heloísa Marinho, que trabalhou durante muitos anos com Lourenço Filho. A proposta costura referenciais construtivistas a outros referenciais da Escola Nova, muitos dos quais chegaram ao Brasil por intermédio de Lourenço Filho. O momento posterior à reabertura democrática ensejou a retomada do interesse por algumas das ideias que já haviam sido apresentadas por teóricos do grande guarda-chuva dos movimentos *escolanovistas*, na medida em que se esperava que a escola representasse esse novo momento político do país, ensinando as crianças, desde cedo, a viver em ambientes democráticos. Esse movimento é sintetizado por Doll e Rosa (2004, p. 36):

Visto como um movimento liberal e individualista, por um lado, e precursor do tecnicismo, por outro lado, o movimento da Escola Nova não parecia interessante para os grupos mais progressistas, para os quais o movimento tinha-se esgotado, nem para os grupos autoritários, que assumiram o poder em 1964. Isso explica certo silenciamento sobre os autores da Escola Nova, que somente a partir dos anos 90 começou a ser quebrado.

No caso da proposta de “Alfabetização Natural”, aparecem referências explícitas à inspiração no trabalho do francês Célestin Freinet (1896-1966), que, entre seus dispositivos de trabalho pedagógico, propunha a organização de “cantos de atividades” diferentes entre si para funcionamento conjunto da “cooperativa escolar”. Esses “cantos de atividades” eram defendidos por Freinet como forma de trabalhar em pequenos grupos para aprender a cooperar. Na “Alfabetização Natural” (Rizzo, 1987, p. 32), os cantos são transformados em “ambientes” na sala de aula, também para “trabalho diversificado” em pequenos grupos:

O trabalho diversificado livre se caracteriza exatamente pela organização de um meio ambiente educativo tal cuja dinâmica ofereça condições de atendimento às necessidades de ordem física, social e emocional dos alunos e estímulo ao seu desenvolvimento integral.

Na confluência dos discursos construtivistas que enfatizavam a alfabetização centrada na aprendizagem do aluno, essa retomada de ideias *escolanovistas* influenciou a didática da alfabetização no desenvolvimento de estratégias que promovessem mais interação entre os alunos e também com o ambiente. Nesse sentido, as chamadas atividades diversificadas em grupos cumpriram a função de prover essa didática de uma estratégia para diferenciar o currículo no espaço interno da sala de aula.



### 3 A diferenciação curricular chega ao século XXI: o encontro entre as atividades diversificadas e as metodologias ativas

Na memória didática da alfabetização no contexto do Rio Grande do Sul, os agrupamentos com atividades diversificadas com embasamento construtivista seguem vivos. Um exemplo é o “Circuito de Atividades Diversificadas” (CAD), proposto por Bolzan (2007) a partir do seu trabalho docente como professora alfabetizadora, nos anos 1980, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Bolzan; Powaczuk, 2018). O CAD é destacado por Bolzan, Santos e Powaczuk (2013) como dinâmica de trabalho recorrente do Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em ações de formação docente.

O CAD é definido como “[...] um conjunto de atividades pedagógicas diversificadas de leitura e de escrita desenvolvidas por meio da interação grupal e elaboradas a partir de um ou mais eixos temáticos escolhidos de acordo com interesses e demandas das turmas” (Bolzan *et al.*, 2015, p. 88). Nesse circuito, o conjunto de atividades “[...] tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir de seus conhecimentos prévios” (Bolzan; Santos; Powaczuk, 2013, p. 109). Em 2018, as autoras mencionam que as atividades diversificadas em circuito estão organizadas em “estações”:

Os estudantes têm livre movimentação durante a realização das atividades, as quais são feitas, geralmente, em quatro **estações**. Em cada uma das **estações** há um desafio que precisará ser resolvido pelo grupo de trabalho, que pode pesquisar materiais disponíveis e consultar o professor que será um dos informantes disponíveis, mas não o único (Bolzan; Powaczuk, 2018, p. 425, grifo nosso).

O aparecimento do termo “estações” pode estar relacionado à afinidade entre a proposta metodológica do CAD e a metodologia “rotação por estações”, que foi inicialmente pensada para o ensino híbrido por pesquisas desenvolvidas no Clayton Christensen Institute, nos Estados Unidos (Christensen; Horn; Staker, 2013). No caso da rotação por estações, a proposta se organiza em diferentes atividades distribuídas em estações de aprendizagem na sala de aula, sendo pelo menos uma realizada em ambiente digital. Esse modelo apoia-se na teoria sobre inovação disruptiva, de Clayton M. Christensen, professor da Universidade de Harvard, a qual preconiza que as transformações sejam implementadas passando por um estágio híbrido, ou seja, combinando o uso da tecnologia antiga com a nova. Nesse sentido, a tecnologia disruptiva é implementada utilizando como sustentação a tecnologia habitual, já estabelecida.

A novidade seria a articulação híbrida, uma vez que, nos Estados Unidos, o uso de “estações” não era novidade nem para as escolas, no modelo presencial, nem para o campo da aprendizagem em ambientes digitais. As estações remontam à década de 1970, quando o movimento **open schools** provocou mudanças nos modos de organização de várias escolas, a partir de questionamentos às abordagens escolares tradicionais (Schuchat, 1972). Com inspiração principalmente nas teorias de John Dewey e Jean Piaget, o movimento **open schools** defendia a organização de espaços escolares abertos, com estações organizadas para oferecer atividades que poderiam ser escolhidas pelos estudantes. As atividades deveriam promover experiências, no sentido **deweyano**, que preparassem os estudantes para situações reais e fossem úteis para a vida em sociedade. Nesse sentido, as experiências promoveriam uma abordagem de currículo integrado, sem fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Apesar das intensas críticas a uma suposta “informalidade” do modelo de ensino não simultâneo nas *open schools*, a organização da rotina com atividades em pequenos grupos de trabalho independentes adentrou a cultura escolar no país, chegando viva ao século XXI dentro de salas de aula. Em 2003, por exemplo, a professora Debbie Diller lançou o seu sucesso de vendas *Literacy work stations: making centers work*, em que ensina como organizar uma sala de aula em estações com propostas diversificadas para trabalho simultâneo, em sistema de rodízio. Na base da proposta, novamente entra em funcionamento a perspectiva da diferenciação curricular, a partir da utilização, como critério para organização dos estudantes nas estações, da alternância entre grupos com habilidades mais homogêneas na apropriação inicial da leitura e grupos com habilidades heterogêneas. Essa aproximação entre estudantes com habilidades heterogêneas nos grupos aparece sustentada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Lev Vygotsky, também no bojo de uma abordagem construtivista da aprendizagem.

Na virada do século, os ambientes digitais também investiram em “estações” ao buscarem formas de promover cooperação entre grupos de pessoas que participavam de uma mesma comunidade de aprendizagem *online*. Nos ambientes digitais, as estações eram projetadas para oferecer diferentes ferramentas e recursos para que cada estudante personalizasse a sua própria estação de trabalho (Harb *et al.*, 2003).

Também na virada do século XXI, podemos localizar a proposta de estações de aprendizagem no contexto brasileiro, ensinada nos cursos de licenciatura pelo professor Johannes Doll, na Faculdade de Educação da UFRGS. Doll (2004) descreve como realiza a proposta em aula, na formação de licenciandos, situando a prática como efeito do seu intercâmbio com a proposta de “Pedagogia da experiência”, apresentada na obra *Abenteuer Schule* (aventura escola), do alemão Gilsdorf Rüdiger. Organizando cinco estações, Doll (2004, p. 162) propõe que os licenciandos experimentem “[...] situações clássicas com as quais um professor se confronta no cotidiano escolar”. Não há uma ordem nas estações. Em grupos, os estudantes rotacionam entre as propostas. Como objetivo formativo, Doll (2004, p. 172) destaca o seguinte:

Aqui é importante que os alunos percebam que não se trata somente de uma ‘gincana’ divertida, mas sim de um método de ensino. Reflexões sobre como elementos deste método poderiam ser aproveitados nas áreas específicas dos alunos ajuda a fazer a transferência da aula que eles acabaram de ter para as aulas futuras que eles vão ‘dar’.

No entanto, a popularização da proposta de trabalho em estações de aprendizagem só ganhou visibilidade no Brasil com a intensa divulgação da perspectiva do ensino híbrido por pesquisadores vinculados ao Instituto Península<sup>9</sup> e à Fundação Lemann<sup>10</sup>. Em parceria, o Instituto e a Fundação traduziram o trabalho de Christensen, Horn e Staker (2013) para a língua portuguesa e financiaram o Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, que convidou professores a experimentarem essa perspectiva em suas práticas docentes. Em 2015, o projeto deu origem à obra “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação” (Bacich; Neto; Trevisani, 2015), que alcançou grande repercussão<sup>11</sup>, sobretudo durante o período da pandemia de Covid-19, que ocasionou uma intensa procura por ferramentas de ensino híbrido devido à suspensão da presencialidade escolar por longo período<sup>12</sup>.

9 Organização do terceiro setor, fundada em 2010 pela família do bilionário Abilio Diniz, proprietário do Grupo Pão de Açúcar.

10 Organização do terceiro setor, fundada em 2001 pelo bilionário Jorge Paulo Lemann. A Fundação Lemann atua no setor educacional, com foco no incentivo a propostas inovadoras, promovendo intercâmbios entre pesquisadores brasileiros e de universidades dos EUA, como Stanford, Harvard e Yale.

11 Atualmente, a obra contabiliza quase duas mil citações na literatura acadêmica.

12 No retorno à presencialidade, muitas redes públicas de ensino adquiriram lousas digitais, por exemplo, aquecendo a busca por formações docentes que integrassem o ensino à tecnologia.



Nessa obra, os autores dão destaque a práticas desenvolvidas no Brasil envolvendo as diferentes modalidades de ensino híbrido propostas pelos pesquisadores do Clayton Christensen Institute: modelo de rotação (podendo se apresentar como rotação por estações; laboratório rotacional; sala de aula invertida; e rotação individual); modelo flex; modelo à la carte; e modelo virtual enriquecido. Essas estratégias têm sido divulgadas na formação de professores e, também, na educação corporativa, como parte de um movimento cada vez mais intenso de busca por “metodologias ativas de aprendizagem”, impulsionado nas comunidades profissionais que se estabeleceram pelas redes sociais digitais.

Esse panorama histórico pode indicar pistas para a compreensão de como intercâmbios com a literatura acadêmica internacional produziram efeitos no pensamento sobre a didática, principalmente no recorte geográfico de interesse deste artigo, nesse caso, o Rio Grande do Sul. O ideal de promoção de uma aprendizagem ativa e com diferenciação curricular para atender às diferenças de aprendizagem entre estudantes foi atravessando e se transformando no contato com as experiências repertoriais de diferentes atores nas escolas e universidades, como é possível perceber no campo da alfabetização. Como afirma Nóvoa (2023), o conhecimento profissional docente se produz na necessidade de ler as contingências em que se é desafiado a agir, projetando o repertório pessoal à produção coletiva da comunidade de profissionais docentes.

Participante dessa comunidade de professores que se desafiavam no terreno da didática da alfabetização no Rio Grande do Sul, a autora deste artigo também tem a sua contribuição na formação de professores nos últimos anos, trabalhando com a metodologia ativa de rotação por estações e se deslocando da perspectiva da diferenciação curricular para a de desenho universal para a aprendizagem, como será tematizado na seção seguinte.

#### **4. Ajuste de perspectiva por uma escola inclusiva: olhar a didática da alfabetização a partir dos princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA)**

A memória desses discursos que constituem o horizonte de possibilidades das práticas didáticas na alfabetização no Rio Grande do Sul constitui a formação da autora deste artigo, licenciada em Pedagogia pela UFRGS na primeira década dos anos 2000. Na leitura desta autora, o currículo que vigorou até o ano de 2006 nessa universidade era herdeiro de muitas tradições construtivistas fortes no campo da alfabetização no território porto-alegrense. Além disso, seu corpo docente era formado por alguns docentes que passaram pelo GEEMPA na década de 1980 e/ou pela RME-POA, cuja relação com o construtivismo de base psicogenética piagetiana já foi contextualizada em seção anterior.

No entanto, convém notar que alguns desses docentes que passaram pelo GEEMPA assumiram uma postura crítica, com o passar dos anos, ao construtivismo na alfabetização, como foi o caso de Marzola<sup>13</sup> (1995), tendo seus estudos repercutido na formação inicial de professores e na formação de pesquisadores. Nesse sentido, salienta-se o importante alerta de Trindade (2007) a respeito da convivência de discursos de correntes teóricas muito diversas no campo da alfabetização, produzindo práticas da ordem da bricolagem dessas influências nas práticas docentes. Concordando com a autora, explica-se a dificuldade de categorização de diversas práticas no campo da didática da alfabetização como provenientes de apenas uma matriz discursiva, sendo as reinvenções e os diversos intercâmbios o movimento social de contextualização das práticas frente às necessidades do trabalho docente (Trindade, 2007).

13 Marzola foi orientadora de doutorado da autora deste artigo.

Como professora efetiva da RME-POA, a partir de 2010, a autora deste artigo encontrou cotidianamente esse cenário, descrito por Trindade (2007), de convivência entre métodos clássicos de alfabetização hibridizados das mais diversas formas a práticas preconizadas na trilogia das didáticas *geempianas*. Um exemplo era a avaliação da escrita pelo ditado das quatro palavras e uma frase<sup>14</sup> e a organização semanal de agrupamento por níveis psicogenéticos dos alunos de todas as turmas de alfabetização de uma escola, de forma que cada professora pudesse trabalhar com um grupo mais homogêneo na aquisição da escrita alfabética. Nos outros dias da semana, o usual entre algumas professoras, tanto antigas quanto ingressantes na rede, era agrupar os alunos da sua turma por proximidade na escala avaliativa psicogenética. Essa prática era mobilizada, em muitas salas de aula, com a utilização de jogos de alfabetização, silabários e imagens de articulemas das vogais afixadas na parede ou nas mesas das crianças, representando a bricolagem descrita por Trindade (2007).

Esse foi um período de bastante diversificação de estratégias metodológicas, como pode ser percebido na leitura que Piccoli e Camini (2012) fizeram da didática da alfabetização na época. Nesse período, ocorreu a aproximação dessas autoras, na UFRGS, às obras de Philippe Perrenoud (2000, 2011) sobre a pedagogia diferenciada, a qual foi logo associada à discussão na formação inicial de professores sobre o “legado da psicogênese da língua escrita para as práticas alfabetizadoras”, quando as duas autoras lecionavam a mesma disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>15</sup>. Piccoli (2017) levou adiante essa discussão em “Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização”, analisando práticas desenvolvidas sob essa perspectiva no estágio de docência, na mesma universidade, como apoio ao trabalho formativo que estava sendo desenvolvido naquele ano no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, no contexto do Rio Grande do Sul.

Em 2018, a autora deste artigo passou a ministrar a disciplina “Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças” no mesmo curso de Pedagogia. A disciplina passou a integrar o currículo naquele ano, proposta pela área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita, a partir de uma ampliação do escopo do curso de extensão “Pedagogia diferenciada na alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”, ministrado pela autora no ano anterior. Na nova disciplina, o uso do plural para se referir às pedagogias diferenciadas demarcou a intenção de circunscrever historicamente a pedagogia diferenciada como uma das perspectivas de diferenciação curricular; para essa finalidade, a proposta partia do estudo de como a pedagogia magistral, centrada no método de ensino simultâneo, foi sendo tensionada ao longo do tempo por novas experimentações de uso dos tempos e espaços na escola, principalmente no século XX.

Articulado ao campo da alfabetização, esse panorama teórico ofereceu sustentação para a discussão sobre o papel do espaço, do tempo, dos materiais, dos agrupamentos e da mediação docente na alfabetização. Considerando a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética como a regra na escola, uma das experiências de aprendizagem que foram sendo estabelecidas na disciplina foi a experimentação e o planejamento de uma proposta didática com utilização da metodologia de rotação por estações<sup>16</sup> com foco no ensino da leitura inicial<sup>17</sup>. Nessa experiência, os licenciandos

14 A respeito desse ditado, recomendamos a leitura de Camini (2018). Originalmente, o GEEMPA divulgou o ditado das quatro palavras e uma frase como avaliação da alfabetização dentro de um instrumento maior, intitulado “Prova Ampla”.

15 Em 2014, Piccoli e Camini lecionaram em duas turmas da disciplina Linguagem e Educação I.

16 A autora já realizava essa proposta em sua prática docente na RME-POA para oferecer atividades diversificadas aos estudantes em grupos, principalmente considerando a falta de materiais iguais para todos os grupos, como os jogos de alfabetização, conforme já explicitado em Camini (2022). Posteriormente, essa memória didática foi se transformando no contato com os estudos sobre metodologias ativas e na orientação de prática docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

17 O foco na leitura inicial visou justamente a ampliação do espaço da avaliação e do planejamento nesse âmbito para contrabalançar a cultura didática da alfabetização em dar maior foco no desenvolvimento da escrita como efeito do acompanhamento da evolução dessa escrita em escala psicogenética.

precisam exercitar a interpretação didática do que foi estudado nos diferentes módulos da disciplina, alinhando os objetivos de aprendizagem à definição de: 1) como deve ser preparado o espaço; 2) como será realizado o agrupamento dos alunos a partir da análise do perfil de aprendizagem da turma; 3) qual será o desafio de cada estação; 4) quais materiais e recursos didáticos serão necessários em cada estação; 5) se farão uso de tecnologia digital em uma das estações; 6) qual será o papel do professor; 7) quais serão os apoios visuais utilizados para ajudar na autonomia da turma nas propostas; 8) como os alunos podem ter **feedback** para avançar nas atividades das estações sem depender exclusivamente do professor; 9) como a proposta será avaliada com a turma após a sua realização.

Ao longo do tempo, essa atividade realizada na disciplina foi gerando um protótipo de ensino<sup>18</sup> (Rojo, 2017) para que os licenciandos pudessem planejar suas propostas utilizando a metodologia de rotação por estações tendo uma base de sustentação com os diferentes elementos necessários ao planejamento explicitados, indicados pela professora regente (Camini, 2022, 2023). Conforme Rojo (2017), um protótipo de ensino é uma “arquitetura vazada”, não preenchida completamente, e que pode ser reorientada criativamente de múltiplas formas. O protótipo auxilia quem está na iniciação à docência a se dar conta do efeito “cobertor curto” na hora de planejar, que significa dar atenção a um determinado aspecto e esquecer de planejar outras variáveis necessárias. Concordando com Libâneo (2009, p. 10), entende-se que o ensino dessa ou de qualquer outra metodologia na formação docente deve significar mais do que recorrer a técnicas de ensino e de aprendizagem e sim “[...] em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada”.

Mesmo com o escopo amplo de abordagem das pedagogias diferenciadas, persistia a tendência, desde a formação inicial, de estudantes compreenderem que deveriam simplificar o planejamento para incluir nas propostas as crianças que não acompanhavam um ritmo médio de aprendizagem da turma. Esse atravessamento de perspectivas era causado por outras experiências em estágios não curriculares nas escolas com a produção de adaptações curriculares para crianças com deficiências. Equivocadamente, a acepção de adaptação curricular depreendida pelos estudantes era a de facilitação das atividades com redução de expectativas de aprendizagem.

Essa acepção de adaptação curricular como simplificação de expectativas de aprendizagem é corriqueiramente criticada nas pesquisas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como mostram os trabalhos de Haas (2016) e Oliveira e Delou (2023). Nesse sentido, há um ponto de inconformidade em comum no que se refere às estratégias didáticas para promover justiça curricular<sup>19</sup> (Torres Santomé, 2013), o qual se manifesta tanto no campo da alfabetização como no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Articulando os dois campos, é necessário insistir na perspectiva de que é a escola que deve ser um ecossistema inclusivo para todos (Freitas, 2023), o que é diferente de adjetivar especificamente alguns alunos como “alunos de inclusão” e reforçar a teoria do déficit individual (Carbonell, 2016); nessa adjetivação, o foco de transformações com frequência está na criação de visibilidades, como no caso dos materiais didáticos, que demarcam mais a integração desses estudantes ao espaço escolar do que uma mudança na cultura escolar para compreender a diversidade e a diferença como norma. Nesse aspecto, o desenho universal para a aprendizagem (DUA) apresenta tendência a expressar melhor essa expectativa de mudança na cultura escolar.

18 Originalmente, Rojo (2017) utiliza o conceito de protótipo de ensino para pensar os multiletramentos.

19 Torres Santomé (2013, p. 9) assim define justiça curricular: “A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático”.

O DUA é uma perspectiva pedagógica que tem como objetivo a criação de ambientes de aprendizagem que promovam inclusão com acessibilidade curricular para todos. Resumidamente, o DUA aplica à aprendizagem o princípio dorsal do Design Universal (DU), proveniente da Arquitetura<sup>20</sup>: “Design Universal é o planejamento de produtos e ambientes para serem utilizáveis por todos, com a maior extensão possível” (Mace; Hardie; Place, 1991, tradução nossa). Aplicar a perspectiva do DUA significa antecipar quais são as barreiras a serem eliminadas no currículo, de modo que a forma final do que será apresentado na aula seja flexível ao uso comum<sup>21</sup>.

Para essa finalidade, o DUA apresenta três princípios: 1) representação: o que deve ser aprendido, mobilizado por redes neurais de reconhecimento; 2) ação e expressão: como irá ocorrer a aprendizagem, mobilizado por redes neurais das funções executivas; 3) engajamento: o porquê da aprendizagem, mobilizado pelas redes neurais movidas por interesses, expectativas, afetos e resiliência à aprendizagem<sup>22</sup> (CAST, 2024). Nesse sentido, o DUA articula a sua perspectiva a conhecimentos produzidos no campo das ciências da aprendizagem.

Para Mainardes e Casagrande (2022), o DUA ajusta problemas históricos apresentados pela diferenciação curricular, oferecendo uma perspectiva mais abrangente para a complexidade da promoção de uma escola inclusiva. Destacando o DUA como uma perspectiva promissora para a formação docente, os mesmos autores também pontuam serem grandes os desafios de efetivação na prática. Em concordância, pode-se argumentar que esse é um empreendimento geracional e colossal para que não se torne mais um “otimismo pedagógico cego” (López Melero, 2011).

Partindo da premissa de que o docente precisa ensinar estudantes diversos, a formação docente deve investir mais em estratégias profundas de avaliação e em repertórios metodológicos mais amplos (Banks *et al.*, 2019), o que pode proporcionar olhar para os problemas de aprendizagem para além da metáfora do prego e martelo. Nesse sentido, destaca-se que a acessibilidade curricular passa pela ação docente na sala de aula, a qual tem mais chances de efetividade quando encontra suporte nas condições estruturais oferecidas pela escola e pelo governo. Essa articulação precisa fomentar

[...] uma comunidade de suporte na sala de aula, em que todos os alunos se sintam seguros com o professor e uns com os outros. Isso envolve habilidades sofisticadas no gerenciamento da sala de aula. Por exemplo, é importante que os docentes sejam capazes de elaborar trabalhos em grupo nos quais crianças com habilidades variadas possam trabalhar juntas de maneira produtiva. Isso requer identificar os pontos fortes dos alunos com necessidades especiais de forma a permitir que eles contribuam e ajudem outros alunos a aprender como trabalhar em um grupo heterogêneo que dá suporte a contribuições de todos os membros (Banks *et al.*, 2019, p. 223).

Esse panorama conceitual oferece sustentação para a defesa de que é preciso exercitar o planejamento de aulas heterogêneas para ensinar e aprender na diversidade, como defende Anijovich (2014, p. 15, tradução nossa): “O enfoque da diversidade em educação encontra o seu correlato didático no planejamento de aulas heterogêneas”. Nessa perspectiva, o reconhecimento da singularidade dos estudantes, de suas formas de aprender, de suas fragilidades e fortalezas, de seus interesses e de seus contextos socioculturais é o ponto de partida para que os docentes planejem as melhores estratégias e promovam engajamento ativo de todos (Anijovich, 2014).

20 Na Arquitetura, o conceito foi proposto por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), nos EUA, na década de 1990. O CAST segue pesquisando as implicações do DUA e publicando diretrizes para a sua aplicação.

21 É importante esclarecer que o DUA não exclui a necessidade das tecnologias assistivas aos grupos que precisam delas para autonomia e comunicação no processo de aprendizagem.

22 Como exemplo de interpretação didática desses princípios do DUA no campo da alfabetização, sugerimos a leitura da pesquisa de Araújo (2024), orientada pela autora deste artigo. Araújo (2024) propôs uma caixa de aprendizagem para consolidação da aprendizagem da leitura inicial, baseada na metodologia ativa “Aprendizagem baseada em problemas”.

No enfoque das aulas heterogêneas, é preciso rever formas habituais de uso do tempo, do espaço, dos agrupamentos e dos materiais para que seja ampliado o valor das singularidades e de suas possibilidades de desenvolvimento na coletividade, partindo da flexibilidade como princípio nodal (Anijovich, 2014), mas garantindo a equidade no acesso ao currículo. Nesse sentido, a diversificação e a flexibilidade de estratégias, como regra para promover a acessibilidade curricular para todos<sup>23</sup>, superam a ideia de diferenciação curricular apenas para alguns estudantes. Esse é o ponto de articulação das aulas heterogêneas com a perspectiva do DUA.

Na didática da alfabetização, essa articulação tem sido utilizada em nossa prática na formação de professores para problematizar a redução desse campo a uma “didática dos níveis de escrita psicogenéticos”<sup>24</sup>, de forma que seja possível oxigenar as discussões para a produção de outras inovações nesse campo, no diálogo com outras perspectivas. Além disso, é fundamental considerar que essa articulação objetiva se conectar com as perspectivas que procuram reforçar a escola como espaço público de garantia na participação do que deve ser comum, indo na contramão do sonho da individualização máxima da aprendizagem como um ponto de chegada ideal (Nóvoa, 2023). Por conseguinte, é preciso encontrar um equilíbrio na ação docente para que haja a conversão da deficiência em diferença como característica inerente à condição humana (Pagni, 2015), de forma que a necessidade de flexibilização do currículo e das estratégias didáticas para implementá-lo no cotidiano da sala de aula não signifique menos investimento nas potencialidades daquelas crianças que não se enquadram facilmente na imagem idealizada de eficiência.

Nesse panorama teórico, conclui-se sublinhando que a ideia de “universal” no desenho universal para a aprendizagem precisa ser interpretada por uma perspectiva crítica para não criar a ilusão de que seja possível ao professor alcançar uma inclusão total, desconsiderando os limites de cada contexto em que a profissão é exercida. No mesmo sentido, a ideia de “universal” também não deve significar uma busca pela homogeneidade ou neutralidade, o que poderia ignorar justamente as particularidades dos estudantes que podem apresentar mais desvantagens nas aprendizagens.

## **5. Considerações finais: que outras inovações didáticas seremos capazes de produzir para tornar a alfabetização acessível a todos?**

Neste artigo, objetivou-se analisar como a didática da alfabetização tem se transformado historicamente frente ao desafio da resposta educacional às diferenças individuais em sala de aula. A partir da perspectiva da autora deste artigo, tomou-se como referência o estado do Rio Grande do Sul, considerando contribuições de diferentes pesquisadoras que, há algumas décadas, têm contribuído no desenvolvimento do campo da alfabetização em sua perspectiva didática. Nesse movimento analítico, mostrou-se como a diferenciação curricular na alfabetização promoveu práticas que evoluíram da separação de estudantes em turmas diferentes por critérios de maturidade para a organização de turmas heterogêneas com oferta de atividades diversificadas.

Diferentes períodos históricos produziram o que consideraram como a melhor interpretação de justiça curricular, até mesmo quando, nos primórdios da escola moderna, a homogeneidade foi organizada como resposta a uma excessiva individualização do ensino, destinada apenas às elites.

23 Nesse aspecto, é importante não confundir essa perspectiva com a teoria dos estilos de aprendizagem, já fartamente refutada pelos estudos que evidenciam como o cérebro aprende e integra informações de forma multissensorial. Além disso, há muitas evidências de que a aprendizagem de longo prazo é gerada quando há a codificação dupla, com a apresentação da informação nova de forma verbal e não verbal (Wininger et al., 2019).

24 Em nossa prática, inclusive, temos utilizado outras teorias para avaliar a progressão das aprendizagens tanto na escrita quanto na leitura na alfabetização.



A memória das transformações didáticas permite recompor raciocínios para perspectivar em que práticas insistimos como resposta às diferenças nas salas de aula e em quais precisamos produzir pequenos gestos de inovação que alimentem a esfera colaborativa pública do conhecimento profissional docente.

No empreendimento deste artigo, destacou-se contribuições didáticas que têm sido desenvolvidas na formação docente inicial no âmbito da UFRGS, utilizando um protótipo de ensino para planejamento da metodologia ativa de rotação por estações na alfabetização. Nesse exemplo, foram caracterizados alguns elementos que servem de sustentação para que estudantes consigam produzir planejamentos e materiais didáticos que desafiem a perspectiva da diferenciação curricular para se aproximarem do que o DUA pode oferecer.

Evidentemente, pequenos gestos de inovação didática devem ser acompanhados da defesa de condições estruturais adequadas para a resposta educacional efetiva para a justiça curricular que promova acessibilidade ao patrimônio de conhecimentos que cada sociedade julga como relevantes. Novos ambientes de sala de aula precisam ser projetados para favorecer uma didática alinhada aos princípios do DUA, os quais oferecem ferramentas para repensar como representar e expressar os conhecimentos, assim como promover engajamento ativo dos estudantes em uma comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, as iniciativas no âmbito da produção de materiais didáticos na perspectiva do DUA têm sido importantes para o exercício do raciocínio didático na formação docente, mas é fundamental que se compreenda que os espaços escolares também cumprem função complementar que pode potencializar ou não a ação docente na direção da inclusão escolar.

## Referências

ANIJOVICH, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós, 2014.

ARAÚJO, Isadora Perotto. *Caixa de aprendizagem: uma proposta de metodologia ativa orientada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem para consolidação do ensino da leitura na alfabetização*. 2024. 87 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279593/001212133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: dez. 2024.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANKS, James *et al.* Ensinando aprendizes diversos. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Org.). *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 197-234.

BASSO, Flávia Viana; RODRIGUES, Clarissa Guimarães. Avaliação da alfabetização: contribuições para o novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Brasília, v. 8, p. 45-80, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5766/4304>. Acesso em: dez. 2024.

BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Educação*. Santa Maria, v. 38, n. 01, p. 97-110, 2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas *et al.* Cultura escrita: processos de formação docente no contexto da alfabetização. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 7, n. 12, p. 85-96, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/115>. Acesso em: dez. 2024.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16643/pdf>. Acesso em: dez. 2024.

CAMINI, Patrícia. *Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos*. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128897>. Acesso em: dez. 2024.

CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 648-668, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975>. Acesso em: dez. 2024.

CAMINI, Patrícia. LÁPIS - Laboratório de alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. In: ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria (Org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 71-111. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37538-alfabetizacao-saberes-docentes-recursos-didaticos-e-laboratorios-formativos>. Acesso em: dez. 2024.

CAMINI, Patrícia. Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente. *Linha Mestra*, v. 17, n. 50, p. 158-172, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1375/1181>. Acesso em: dez. 2024.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAST. *Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem versão 3.0*. 2024. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: dez. 2024.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

CHRISTENSEN, Clayton.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute: [S/I], 2013. Disponível em: <https://biblioteca.uniscied.edu.mz/bitstream/123456789/3550/1/Ensino%20H%C3%ADbrido%20uma%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20Disruptiva%20uma%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20teoria%20dos%20h%C3%ADbridos.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

DILLER, Debbie. *Literacy Work Stations: making centers work*. Portland: Stenhouse, 2003.

DOLL, Johannes. Métodos alternativos na formação de professores. In: DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da (Org.). *Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 161-178.

DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. A metodologia tem história. In: DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da (Org.). *Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 25-39.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

FERRARO, Alceu Ravello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/34tnxf746Tvs3KgC6nsRgBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10084, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

GROSSI, Esther. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 85-89, nov. 1985.

HARB, Maria da Penha de Andrade Abi *et al.* AmAm: ambiente de aprendizagem multiparadigmático. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 14, 2003, Rio de Janeiro. *Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 206-215. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/251/237>. Acesso em: dez. 2024.

HAAS, Clarissa. *“Isto é um jogo”*: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa*: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: USP, 2009.

LIMA, Ana Lúcia D’Império *et al.* INAF 10 anos: panorama dos resultados. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D’Império; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil*: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 23-49.

LÓPEZ MELERO, Miguel. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, n. 21, p. 37-54, 2011. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>. Acesso em: dez. 2024.

MACE, Ronald; HARDIE, Graeme; PLACE, Jaine. Accessible environments toward Universal Design. In: PREISER, Wolfgang; VISCHER, Jacqueline; WHITE, Edward. (Org.). *Design Intervention*: toward a more humane architecture. Raleigh-NC: North Carolina State University, 1991. p. 155-176.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, São Paulo, v. 31, p. 145-168, jul./dez. 1996.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. *Sisyphus - Journal of Education*, v. 10, n. 3, p. 102-115, nov./fev. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575774221007>. Acesso em: dez. 2024.

MAMEDE, Inês. *Construtivismo na escola pública*: (re)construções de conhecimentos e práticas de professoras alfabetizadoras. Porto Alegre, 1992. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256138/000090296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: dez. 2024.

MARZOLA, Norma Regina. *A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico*: para uma problematização da mudança educacional. Porto Alegre, 1995. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MENDONÇA, Olympio Correa de. A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, n. 37, p. 83-90, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3935>. Acesso em: dez. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 41-54, nov./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

NÓVOA, António. *Professores*: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, p. 1-26, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educespufsm/v36/1984-686X-educespufsm-36-e71896.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. *Pro-Posições*, v. 26, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/76mXMsQJwcmRN9HYXv44rJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Diferenciação do ensino: uma questão de organização do trabalho*. Curitiba: Editora Melo, 2011.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, Luciana *et al.* (Org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC-UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas*. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 19-42.

RIZZO, Gilda. *Escola Natural: uma escola para a democracia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

RIZZO, Gilda. *Alfabetização natural*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. (Org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes, 2017. p. 189-216.

SCHUCHAT, Theodor. Informal Education: 'open classroom' provokes change. *National School Public Relations Association*, Washington, p. 1-61, 1972. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED071173>. Acesso em: dez. 2024.

SOUSA, Francisco. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

TERWEL, Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 37, n. 6, p. 653-670, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500231850>. Acesso em: dez. 2024.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/ letramento e suas representações. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 41-57, 2007.

VALE, Leonardo; CAMINI, Patrícia. *Rotação por estações é estratégia para alfabetização: professora da UFRGS orienta sobre escolhas das atividades e papel do educador durante percurso*. São Paulo: Instituto Claro, 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/rotacao-por-estacoes-e-estrategia-para-alfabetizacao/>. Acesso em: dez. 2024.

VAREJÃO, Ana Maria Louzada. *Atividades diversificadas no processo de alfabetização pré-escolar*. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

WININGER, Steven R. *et al.* Prevalence of learning styles in educational psychology and introduction to education textbooks: a content analysis. *Psychology Learning & Teaching*, v. 18, n. 3, p. 221-243, 2019.

Recebido em: 03/02/2025

Aceito em: 11/05/2025