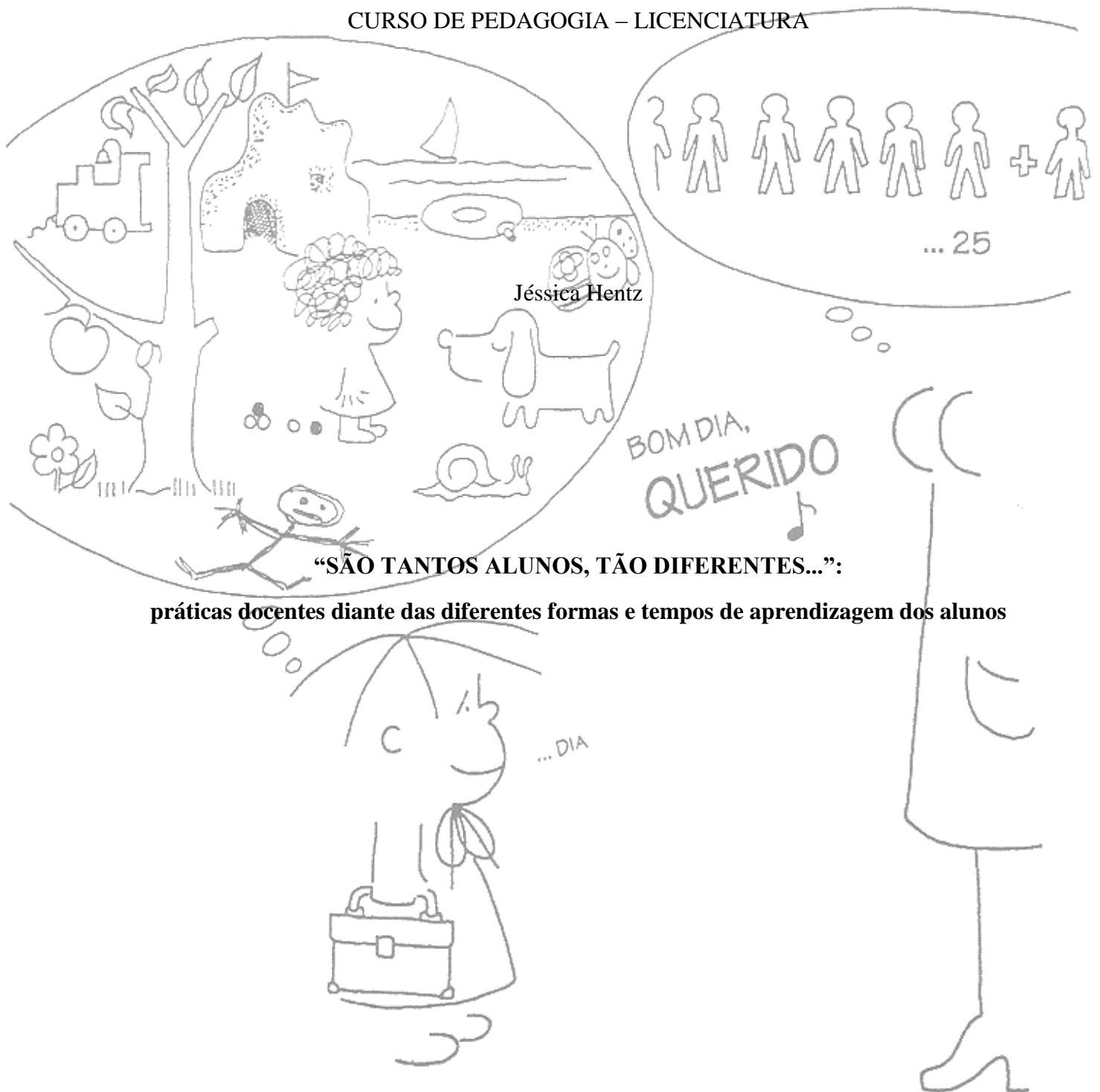


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA



“SÃO TANTOS ALUNOS, TÃO DIFERENTES...”:

práticas docentes diante das diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos

Porto Alegre

2º Semestre

2014

Jéssica Hentz

“SÃO TANTOS ALUNOS, TÃO DIFERENTES...”:
práticas docentes diante das diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Vellinho Corso

Porto Alegre

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha querida professora e orientadora Luciana Vellino Corso, pela aposta, dedicação, paciência e, acima de tudo, pelos grandes ensinamentos.

Aos meus pais, Luciana e Iliseo, e ao Guilherme, meu irmão, que a cada dia me incentivaram e motivaram. Vocês me deram apoio, força e carinho. Obrigada por compartilharem esse sonho comigo. Sem vocês eu não conseguiria. Amo vocês!

À escola e à professora titular pelo espaço, sensibilidade e aprendizagens durante o Estágio Docente obrigatório.

A todos os alunos com quais já tive o privilégio de ensinar e aprender: vocês me fizeram ser, a cada momento, uma professora melhor.

Às melhores amigas que a UFRGS pode me proporcionar, por trilharem este caminho comigo até aqui e por passarem por todos os momentos, trabalhos, provas e conversas junto comigo, sempre com companheirismo, bom humor e descontração. Nathália, Paula, Caroline, Annelise, Luciana e Cláudia: esta conquista não teria o menor sentido sem a companhia de vocês!

Às professoras Luciana Piccoli e Maria Stephanou por se disporem a integrar a banca avaliadora deste trabalho e, também, por terem contribuído das mais diversas maneiras na minha formação docente ao longo do curso e do Estágio.

À Faculdade de Educação da UFRGS por oferecer um ensino de qualidade ao longo desses quatro anos.

E a todos que, de maneira direta ou indireta, torceram e me apoiaram para que essa etapa fosse concluída com sucesso.

Muito obrigada!

Se uma criança não consegue aprender da maneira como ensinamos, talvez devêssemos ensinar da maneira como ela aprende. (Ignacio Estrada)

RESUMO

Este estudo objetiva refletir analiticamente sobre práticas docentes que contribuem para as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos, a partir de situações vivenciadas durante o Estágio Docente do curso de Pedagogia, ocorrido no primeiro semestre de 2014, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Porto Alegre. Este trabalho configura-se como uma pesquisa documental, com traços de um estudo de caso. A produção empírica deu-se na seleção e revisitação dos documentos produzidos durante o estágio, a partir dos quais foi feita uma análise documental visando reunir práticas relevantes no trabalho diante da diversidade dos alunos. Os conceitos que dão base a esse estudo são: aprendizagem, diferença e diversidade na aprendizagem e prática pedagógica. Busquei suporte teórico para minhas análises, prioritariamente, nos estudos de Lev S. Vygotsky, Álvaro Marchesi, César Coll e Beatriz Scoz. As análises apresentadas foram organizadas em quatro eixos: “Planejamento: para que(m) e como”, “As atividades de ensino e aprendizagem”, “A distribuição do espaço, tempo e agrupamento dos alunos” e “As formas e os instrumentos de avaliação”. A partir das análises realizadas é possível considerar que, apesar de não haver uma resposta educacional única frente à diversidade dos alunos, existem pressupostos básicos a serem considerados na prática docente. Entre esses pressupostos, destaco: o planejamento da ação do professor, a diversificação de atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, a organização flexível do espaço e do tempo na sala de aula e, ainda, a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e da própria ação pedagógica do professor com o objetivo de aprimorar as estratégias de ensino diante das diferentes formas e tempos de ser aluno.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Diversidade na aprendizagem dos alunos. Estágio docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manuseio e reflexão a partir de palavras com “R/RR”	34
Figura 2 - Rascunho das regras para o uso do “RR”, construídas pelos alunos	34
Figura 3 - Jogo de classificação dos sons do "R-RR" a partir de imagens	34
Figura 4 - Exemplos de fichas do “Jogo do PARE”	34
Figura 5 - Brincadeira com bola: palavras com "R" e "RR"	35
Figura 6 - Ficha utilizada para o "Baú das Aprendizagens"	42
Figura 7 - Pasta organizativa do processo de avaliação	43

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	08
2 CAMINHOS DA PESQUISA	11
2.1 Por onde começar? – Metodologia de pesquisa	12
2.2 Com o que começar? – Instrumento de pesquisa	14
2.3 Com quem começar? – Sujeitos e contextualização	15
3 CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 Aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem	17
3.2 Diferença e diversidade na aprendizagem escolar	23
3.3 Prática pedagógica: focalizando a sala de aula	24
4 REVISITANDO MINHA PRÁTICA DOCENTE	26
4.1 Planejamento: para que(m) e como	26
4.2 As atividades de ensino e aprendizagem	30
4.3 A distribuição do espaço, tempo e agrupamento dos alunos	36
4.4 As formas e os instrumentos de avaliação	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

“Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa”. (SACRISTÁN, p. 16, 2002)

A escola é um espaço onde se encontra uma diversidade de sujeitos. Cada indivíduo que atravessa seus portões é um ser único nos mais diversos aspectos da vida humana: encontramos diversidade biológica, neurológica, racial, social, cultural em nossos alunos. Todos os educadores, independente do país, estado, cidade, bairro, escola, são confrontados diariamente com essas diferenças. Teoricamente, aquela escola tradicional e inflexível, que por anos dominou os sistemas educacionais, não teria mais espaço em nossa sociedade contemporânea, ainda mais em tempos de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Mas, infelizmente, o que se vê são escolas com práticas homogeneizadoras, distantes das realidades dos alunos e que, muitas vezes, acabam por favorecer situações de fracasso e evasão escolar. Toda essa diversidade humana presente na escola traz constantes discussões acerca de como os professores devem, em sua prática pedagógica, abranger a quantidade inesgotável de diferenças que compõem o meio escolar.

Durante o curso de Pedagogia, muito se discutiu sobre diversidade, a partir de uma perspectiva multiculturalista. Sabe-se que as pessoas se manifestam das mais diversas formas - étnicas, raciais, de gênero, sexuais – caracterizando, assim, uma sociedade rica em diversidade cultural. No 6º semestre (2013/2), ao cursar a disciplina Psicopedagogia, pude entender as diferenças dos sujeitos a partir de uma nova perspectiva, um novo campo, que abriu meus olhos. Além das diferenças físicas, sociais, culturais, extremamente relevantes na prática do professor, os alunos ainda diferem em outros aspectos fundamentais a serem levados em conta em qualquer prática pedagógica: diferentes capacidades, inteligências, motivações, interesses, tempos e ritmos, aspectos estes diretamente ligados com o processo de aprendizagem dos alunos.

Enquanto ia conhecendo novos autores, conceitos e casos da área da Psicopedagogia fui refletindo sobre a minha trajetória como professora – tanto nas Práticas e Estágio Final do Curso Normal (Magistério), quanto nas, até então, “Minipráticas¹” do curso de Pedagogia. No dia a

¹ Durante o curso de Pedagogia, mais precisamente a partir do quarto semestre, há a proposta de que os alunos exerçam a docência nas chamadas “Minipráticas”, ou seja uma semana de atuação docente.

dia na sala de aula, os professores se deparam com um grande desafio: como trazer para o espaço escolar práticas que resultem em aprendizagens significativas para *cada* aluno. São grandes dúvidas e inseguranças que muitos de nós, professores, já passamos ou ouvimos de colegas, no que se refere à diversidade na aprendizagem dos alunos. *O que o professor pode fazer? De que modo atender a todos? Que práticas podem auxiliar na progressão de todos no processo de aprendizagem? A turma precisa andar em um mesmo ritmo?*

Nesse sentido, a temática “prática docente diante da diversidade na aprendizagem dos alunos” despertou-me o interesse de pesquisa a partir do período no qual realizei meu estágio de docência, em uma turma de 3º ano em uma escola da rede pública de Porto Alegre, nos meses de fevereiro a julho de 2014, como exigência do curso de Pedagogia da UFRGS. Foi nesse momento que me deparei com a realidade da sala de aula, com a diversidade presente nos processos de aprendizagem dos alunos, com o desafio de ser professora e de estar refletindo diariamente acerca do meu fazer pedagógico. Reconhecer e me preocupar com as diferenças na aprendizagem de meus alunos foi um momento decisivo em minha prática. Eu me vi diante de duas opções: ignorar essas diferenças e planejar para um “aluno modelo” ou estudar esses processos de aprendizagem e conhecer bem cada aluno, para assim fazer uma prática que englobe cada um em suas capacidades e necessidades. Felizmente, escolhi a segunda opção.

Esse momento de reflexão e desconforto vivido em meu estágio me inquietou a ponto de elegê-lo como foco do meu trabalho de conclusão, com a ajuda e os esclarecimentos da minha orientadora. Dessa forma, decidi direcionar minha pesquisa para entender como aprendem os alunos, o que são as dificuldades de aprendizagem pelas quais muitos passam, além de dar atenção às diferenças individuais dos alunos e à diversidade na aprendizagem escolar. A partir dessa base construída, através do diálogo com autores referência, retornei aos documentos produzidos no estágio (diário de classe, diário de campo, fotografias e materiais didáticos) buscando problematizá-los a partir da seguinte questão: *que práticas docentes podem contribuir com as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos?*

Neste trabalho me proponho a analisar reflexivamente práticas docentes desenvolvidas por mim, durante o período do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFRGS, e suas contribuições diante das diferentes formas e tempos de aprendizagem de meus alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

O estudo está organizado em cinco capítulos: neste primeiro capítulo, justifico a escolha da presente temática, apresento o objetivo e a pergunta de pesquisa, além de descrever as seções

que compõe este trabalho. O segundo capítulo trata da metodologia empregada, bem como da contextualização da turma e do contexto de estágio. No terceiro capítulo disserto sobre os pressupostos teóricos que utilizei para embasar a minha prática docente. O quarto capítulo está subdividido em quatro seções em que apresento e analiso as práticas implementadas na turma diante das diferenças nos processos de aprendizagem dos alunos. Por fim, no quinto capítulo, aponto minhas considerações finais, nas quais retomo a questão norteadora deste estudo analisando e avaliando o caminho percorrido.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O final do 7º semestre do curso de Pedagogia foi um momento em que vivi um misto de sentimentos: saudade do estágio que havia terminado, alívio por ter finalizado com sucesso mais uma etapa e um grande nervosismo pela aproximação do tão temido TCC – o Trabalho de Conclusão de Curso. Pela manhã, tarde ou noite, duas questões estavam sempre ocupando a minha mente: *sobre o que irei pesquisar? Quem poderá me orientar?*

Antes de dar o primeiro passo, parei para pensar sobre a minha trajetória no curso, as disciplinas que mais gostei, os professores que mais me inspiraram, os textos e autores que carrego comigo, o período de estágio docente, enfim, tudo o que realmente deixou uma marca em mim. Por ter uma ligação forte com a área da Linguagem, imaginei que meu TCC seguiria por esse caminho. Porém, ao refletir sobre o que realmente me inquietava, me incomodava por não ter “respostas”, um novo caminho se abriu para mim, revelando na área da Psicopedagogia, possíveis temáticas a serem pesquisadas.

Revisitei meu caderno e pasta de textos da disciplina de Psicopedagogia, do 6º semestre do curso, e senti que estava indo para o caminho certo. Essa disciplina, ministrada pela professora Luciana Corso, marcou muito minha trajetória e me proporcionou um olhar mais abrangente e questionador referente às questões acerca da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem. Porém, ainda tinha muitas dúvidas acerca do assunto e motivação para ir pesquisar. O segundo passo foi procurar um orientador. Enviei, com muita esperança, um e-mail para Luciana Corso e, para minha surpresa e felicidade, havia encontrado a minha orientadora.

O próximo passo foi fazer a primeira visita – de muitas – à biblioteca. Peguei a quantidade máxima de livros que conseguia carregar sobre os mais diversos assuntos da área da Psicopedagogia. A partir das leituras e aproximações com a minha prática no estágio, fui rascunhando o que chegaria a ser a temática da pesquisa.

Relendo o meu Diário de Classe produzido durante o estágio, deparei-me com um trecho de uma das reflexões que fazíamos semanalmente. A reflexão era da quarta semana de estágio e clareou ainda mais o caminho que gostaria de seguir.

[...] refletindo sobre as atividades realizadas e não realizadas, percebi que as mesmas não atingiram todos os alunos como eu esperava. Talvez pelo motivo de que os alunos não aprendam todos da mesma forma, no mesmo momento e ritmo. Tenho muitas dúvidas sobre a forma mais adequada de ensinar em frente de tamanha diversidade... Afinal, cada aluno é único e todos têm o direito de aprender.

Diário de Classe - Reflexão Semanal - 4ª semana

Iniciou-se o 8º semestre e com ele chegou o primeiro encontro com a orientadora. Conversas, conselhos, dicas, sugestões de leituras, rabiscos no caderno e a pesquisa foi se delineando. As visitas à biblioteca passaram a ser mais frequentes. Alguns livros passaram brevemente pela minha escrivaninha e outros, uma longa temporada nela. Foram realizadas também leituras de outros Trabalhos de Conclusão de Curso que abordavam aspectos e conceitos referentes à temática escolhida. A partir de consultas a repositórios digitais como Lume², Scielo³ e Revista Educação e Realidade⁴, tive acesso a produções e artigos que auxiliaram na construção deste estudo.

Não poderia deixar de relatar as contribuições da disciplina “Reflexões da Prática Docente – 6 a 10 anos”, ministrada pela Prof^a Elisabete Maria Garbin e pela estagiária de Ensino Superior Camila Alves de Melo. Foram muitas discussões, esclarecimentos, trocas, lapidações, momentos valiosos que foram dando forma a este trabalho. Temática, problemática, objetivos, conceitos, autores, metodologia, empiria, análises, ABNT... E o bilhete pendurado na porta do meu quarto, que dizia: “Fazendo o TCC!”. Assim, iniciei a trilhar o caminho em direção à construção deste trabalho.

2.1 Por onde começar? – Metodologia de pesquisa

Este trabalho enfoca minhas experiências e práticas docentes no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da UFRGS com o **objetivo** de analisar reflexivamente práticas docentes desenvolvidas por mim, durante esse período, e suas contribuições diante das diferentes formas

² Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/>>

³ Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>

⁴ Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>

e tempos de aprendizagem dos alunos. A **questão** norteadora desse estudo é: que práticas docentes podem contribuir com as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos?

Este trabalho de conclusão configura-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, a medida em que descreve um fenômeno entre sujeitos a fim de responder a uma questão muito particular: que práticas docentes, desenvolvidas por mim durante o Estágio Docente, podem contribuir com as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos?

Minayo, ao tratar do tema pesquisa qualitativa, afirma que

[...] ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 21-22)

Assim, a abordagem qualitativa não se apresenta de uma forma rigidamente estruturada, ela dá espaço à criatividade, flexibilidade, ao imprevisto, às novidades que podem oferecer ao pesquisador novos enfoques a serem analisados.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e apresenta traços de um estudo de caso, visto que trata de um grupo e contexto singular e delimitado. Para Lüdke e André (1986) os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 39). Além disso, Godoy acredita que a pesquisa documental “[...] representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse sentido, essa pesquisa é um recorte temporal e espacial de uma realidade com sujeitos específicos. Ou seja, busco investigar a minha prática docente do período de estágio, ocorrido de 24/03/2014 a 19/06/2014, em um colégio público de Porto Alegre e com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental através de documentos produzidos nesse período de tempo: Diário de Classe e Relatório Final do Estágio.

2.2 Com o que começar? – Instrumento de pesquisa

Utilizo como modo de produção de dados a análise documental, que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Selecionei, como fonte de minha análise, os seguintes documentos por mim produzidos durante o período de estágio:

✓ **Relatório**, composto por:

Relatório de Observação: reflexões anteriores à prática docente;

Projeto Didático-Pedagógico: produzido para a turma de estágio;

Relatório Final de Estágio: reflexão sobre os momentos mais significativos do estágio.

✓ **Diário de Classe**, composto por:

Quadros de Planejamento Semanal: resumo do planejamento organizado em um quadro;

Planos de Aula: descrição diária das aulas planejadas, contando com roteiro, objetivos, desenvolvimento, recursos e observações;

Reflexão Semanal: registros reflexivos sobre os principais momentos da semana, além de análises teóricas;

Materiais didáticos e Produções Escritas dos alunos: espaço reservado para organizar as atividades entregues aos alunos e exemplos de atividades realizadas pelos mesmos.

Além desses dois documentos, foram analisados ainda registros fotográficos de materiais advindos do meu acervo pessoal, e falas de alunos, presentes no Diário de Campo (caderno com escritos, rascunhos, ideias e situações vivenciadas no dia a dia em sala de aula). Conforme Godoy (1995), tais documentos são considerados primários, pois foram produzidos pela pessoa que vivenciou diretamente o evento que está sendo estudado.

O ponto de partida foi realizar um pré-análise, uma leitura prévia considerando os documentos como um todo. Para Godoy (1995), a pré-análise pode ser considerada como uma

fase de organização, na qual há um primeiro contato com o documento, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação e análise do material. Assim, o passo seguinte foi analisar as treze semanas de prática do Estágio, juntamente com as reflexões realizadas, procurando identificar, levantar e categorizar os momentos, as atividades, as situações mais significativas e frequentes a partir da temática elencada.

2.3 Com quem começar? – Sujeitos e contextualização

Considero sujeitos dessa pesquisa todas as pessoas que estavam presentes e envolvidas no contexto em que realizei estágio: eu, como professora estagiária, os alunos e a professora titular da turma, companheira na docência compartilhada.

No período em que realizei o estágio, primeiro semestre de 2014, a turma do 3º ano contava com vinte e dois alunos, dez meninos e doze meninas, entre oito e dez anos de idade.

Deparei-me, no contato diário com esses alunos, com uma grande diversidade nos fatores familiares, emocionais, sociais, culturais e educacionais. Toda essa multiplicidade, refletia em uma turma em que tanto os conhecimentos prévios, quanto os processos de aprendizagem apresentavam diferenças.

Ao iniciar o estágio, deparei-me com alguns casos de dificuldades de aprendizagem⁵, que foram os maiores motivadores da minha prática e inspirações para esse estudo. Dessa forma, julgo importante expor brevemente esses casos. Na turma, havia duas alunas repetentes, que apresentavam baixíssima autoestima. Na maioria dos momentos, essas alunas não se mostravam motivadas frente às atividades realizadas pelo restante da turma. Havia também dois alunos que tinham uma grande dificuldade de concentração em vários momentos: ao ouvir histórias, esperar a vez para falar, ir ao refeitório, lanchar, fazer atividades. Para esses alunos, qualquer situação, por menor que fosse, desviava sua atenção. Por último, uma aluna diagnosticada com Síndrome de Asperger⁶, que não apresentava dificuldade na aprendizagem, mas sim em lidar com mudanças e situações que fugissem do seu controle. Essa turma, em

⁵ A conceituação de “dificuldades de aprendizagem” será feita na seção a seguir.

⁶ O diagnóstico de Síndrome de Asperger caracteriza-se, assim como o autismo, por limitações na interação social e na comunicação e por padrões restritos ou obsessivos de interesse. No entanto, estes indivíduos não apresentam prejuízos significativos na linguagem verbal e nas habilidades cognitivas. A partir de 2013, com a reformulação de parâmetros de avaliação e publicação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), a Síndrome de Asperger passa a agrupar a categoria Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

especial esses cinco alunos, mexeram com as minhas estruturas. Não poderia pensar em um único planejamento, afinal as necessidades, capacidade, interesses, motivações e ritmos eram diferentes.

A professora titular da turma, a quem só tenho agradecimentos, mostrou-se sempre carinhosa e paciente com todos. Era formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estava finalizando o Mestrado na mesma instituição. Sem a ajuda dela, tenho certeza que meu estágio não seria o mesmo. Estar em sala de aula e poder dividir o espaço, as ideias, os momentos e as reflexões com outra professora foi decisivo para o sucesso do meu trabalho frente à diversidade na aprendizagem dos alunos.

Este trabalho acadêmico está embasado em princípios éticos e os nomes dos sujeitos envolvidos não serão revelados, assim como da instituição em que realizei o Estágio Docente.

3 CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo central a exploração de alguns conceitos e aspectos essenciais para a fluência e compreensão da leitura a que se propõe esta produção. Utilizo como sustentação teórica, para o conceito de *aprendizagem*, os autores Lev S. Vygotsky, Marta Kohl de Oliveira e Álvaro Marchesi. Para situar as *diferenças individuais* e a *diversidade na aprendizagem escolar*, me sustento nos autores César Coll e Mariana Miras. Por fim, para o conceito de *prática pedagógica*, me apoio em João Francisco de Souza, Soraiha Miranda de Lima e Aline Maria de Medeiros Reali.

3.1 Aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem

É muito comum ouvirmos indagações de professores comparando seus alunos: “por que a Maria não consegue entender a matéria?”, “por que Luís continua errando os exercícios, quando todos seus colegas acertam?”, “o Pedro não aprende! Qual problema que ele tem?”. A lista de dúvidas e inseguranças no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos é longa e vai muito além dessas indagações.

Para evitar que essas indagações sejam apenas questões passageiras, é fundamental que os professores se motivem na busca para conhecer profundamente os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. A partir do momento que entendemos o porquê de Luís errar sempre os mesmos exercícios, por exemplo, poderá ser oferecida uma intervenção mais adequada e pensada para aquele aluno.

São diversas as concepções e teorias que envolvem a aprendizagem e aquisição de conhecimento. Acredito na importância de cada uma delas e optar por uma teoria, não significa descartar e desqualificar as outras. Através de minhas buscas e leituras, escolhi o caminho teórico que mais condizia com a minha prática e é este que irei apresentar nesta subseção.

Em função do caráter sociointeracionista de seus pressupostos, selecionei Vygotsky como principal referencial, dentre outros que apresentarei, visto que julgo de extrema importância discutir a participação e relevância social na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Segundo essa concepção, o processo de construção do conhecimento “não é mais entendido como uma realização individual, mas como um processo de construção conjunta

realizado com ajuda de outras pessoas, que, no contexto escolar, são o professor e os colegas de sala de aula”. (CUBERO; LUQUE, 2004, p.105).

Sendo as interações sociais chaves para a aprendizagem e desenvolvimento (processos inter-relacionados desde o nascimento), segundo a visão de Vygotsky, a escola tem um papel fundamental, visto que é o espaço onde as crianças, formalmente, constroem conhecimentos no convívio social. Para o autor, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem nunca parte do zero.” (VYGOTSKY, 2006, p.109).

Para a conceituar aprendizagem segundo os estudos de Vygotsky, utilizo a definição de Oliveira (1997, p. 57), sendo esta “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. A teoria sociocultural entende a aprendizagem como um processo interativo, que se dá em um contexto socialmente pautado, onde a interação entre professor-aluno e aluno-aluno favorece a construção de significados. Aprender, de acordo com essa concepção, não significa interiorizar um conjunto de fatos, mas participar de atividades sociais que implicam processos em contínua mudança.

Podemos nos perguntar: como impulsionar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, respeitando as experiências, os conhecimentos, os conceitos e esquemas mentais já construídos por elas ou que estão em processo de construção? O que é possível para o professor, segundo Vygotsky, é intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, que se caracteriza como

a distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97) [grifos meus]

Dessa forma, as funções que se encontram nesta zona são os conhecimentos em processo de amadurecimento, de maturação. É na Zona de Desenvolvimento Proximal em que os sujeitos estão constantemente construindo novos esquemas e utilizando outros já formados.

Álvaro Marchesi, em seu livro “O que será de nós, os maus alunos?” (2006), aponta dez habilidades cognitivas e pessoais postas em jogo no processo de aprendizagem dos alunos. Suas contribuições baseiam-se os estudos de Jean Piaget e auxiliam no entendimento da

complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Apresento, a seguir, uma síntese das dez habilidades envolvidas no processo de aprendizagem:

1. A atividade mental

Segundo Marchesi (2006), a aprendizagem é um processo dinâmico em que o sujeito estabelece relações entre a informação disponível e vai construindo, com avanços e retrocessos, uma espécie de modelo mental ou representação interna que reflete o que aprendeu e que lhe serve para recuperar a informação já estruturada e para conectar a nova informação. “Quanto mais profunda é uma aprendizagem – mais relações, mais estruturações, mais mudanças no conhecimento prévio – maior é o trabalho necessário” (MARCHESI, 2006, p. 32). Aprender, portanto, supõe esforço.

2. A atenção necessária

A capacidade do aluno de prestar atenção se torna elemento básico para avançar na aprendizagem. Segundo o autor, quando o professor indica ao aluno, antes de iniciar um processo de aprendizagem, qual informação é a mais relevante e que relação tem com o que já foi aprendido, o aluno se sente mais seguro em sua atividade, gasta menos atenção com informações secundárias, tornando a aprendizagem mais simples e fluente.

3. As estratégias adequadas

“A informação que o aluno recebe e que tem que compreender é, às vezes, excessiva para sua limitada capacidade. No entanto, existem estratégias que podem superar essa dificuldade.” (MARCHESI, 2006, p. 34). O aluno pode organizar a informação e agrupá-la em unidades compactas e significativas. Outras vezes, pode fazer relações entre a informação e conhecimento prévios, refletindo sobre o objetivo da aprendizagem. O aluno pode, ainda, utilizar a memorização para determinados tipos de aprendizagem. Essas estratégias cognitivas, entre tantas outras, são aprendidas e sua utilização eficaz depende de como a informação chega até o aluno.

4. O planejamento da atividade e o conhecimento dos próprios processos cognitivos

A atividade de aprender não pode ser algo desordenado e sem objetivo se pretende que a aprendizagem seja significativa e profunda. É importante que o aluno “seja capaz de orientar e regular seu próprio conhecimento (planejamento) e que, ao mesmo tempo, seja capaz de

refletir sobre seu próprio pensamento (metacognição⁷)” (MARCHESI, 2006, p. 35). Pouco a pouco, o aluno vai descobrindo a importância de dirigir a si mesmo e de regular sua própria ação.

5. Inteligências e aprendizagem

Além das diferenças entre os alunos, quanto a conhecimentos prévios, atenção, estratégias de conhecimento ou metacognição, há também diferenças “no estilo preferencial com que as pessoas tratam de conhecer a realidade.” (MARCHESI, 2006, p. 35). Em sua proposta sobre as inteligências múltiplas, Howard Gardner (1983) identificou sete⁸ inteligências distintas:

- Linguística: é a capacidade de usar a linguagem para expressar opiniões, convencer e transmitir ideias;
- Lógico-matemática: é a capacidade de compreender longas cadeias de raciocínio, fazer deduções e resolver problemas (matemáticos ou não);
- Espacial: é a capacidade de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais;
- Musical: é a capacidade de um indivíduo em tocar, reproduzir, apreciar e compor músicas;
- Corporal-cinestésica: é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou parte dele;
- Interpessoal: é a capacidade de entender outras pessoas (o que as interessa, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas);
- Intrapessoal: é a capacidade de formar um modelo verídico de si e utilizá-lo para operar efetivamente na vida.

Cada pessoa, de acordo com a teoria, “possui uma combinação específica de cada uma dessas inteligências e, assim, uma forma própria de se aproximar da compreensão da realidade.” (MARCHESI, 2006, p. 35). O problema é, segundo Gardner, que o ensino escolar atribui uma prioridade excessiva à inteligência linguística e matemática, em relação às outras. É necessário, assim, desenvolver caminhos alternativos, adaptados às diferentes formas intelectuais, respeitando o estilo próprio de aprendizagem dos alunos.

⁷ Metacognição, segundo Marchesi (2006), é entendida como a capacidade do aluno em conhecer como funciona o próprio pensamento.

⁸ Desde a publicação do livro *Estruturas da Mente: a teoria das Múltiplas Inteligências* (1983), Howard Gardner propôs duas novas dimensões de inteligência: a inteligência naturalista (capacidade de classificar, discriminar, reconhecer e usar seus conhecimentos no meio ambiente natural) e a inteligência existencialista (capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência humana).

6. A comunicação e a interação social

Aprender não é uma tarefa que se realiza de forma individual, ela acontece guiada pelo professor. As relações entre alunos também desempenham um papel importante e contribuem para que o aprendiz contraste suas crenças e ideias com as dos outros e amplie seus conhecimentos. “A comunicação e a interação do professor com seus alunos e destes entre si adquirem uma importância central no processo de construção do conhecimento.” (MARCHESI, 2006, p. 36).

7. A influência do contexto

As atitudes e expectativas do professor, a organização das aulas, a metodologia que utiliza e os critérios de avaliação e de valorização do aluno “influem de forma direta nas emoções, no autoconceito, na autoestima, na identidade como aprendiz e na motivação dos alunos.” (MARCHESI, 2006, p. 37).

8. Emoção e aprendizagem

A ansiedade, o risco de fracasso, o sentimento de competência ou incompetência, a autoestima, o reconhecimento dos outros, a segurança estão presentes no aluno quando enfrenta a tarefa de aprender. “As emoções do aluno condicionam sua atividade intelectual e sua motivação para aprender, que por sua vez, estão condicionadas pelas relações que o aluno experimenta com seus professores.” (MARCHESI, 2006, p. 38).

9. O compromisso com os objetivos da escola

As experiências de aprendizagem que os alunos vivenciam, seus êxitos e dificuldades ao longo de sua história e o reconhecimento que percebem em seus professores a respeito de sua situação pessoal vão criando em cada um deles uma maior ou menos vinculação e compromisso com as tarefas e objetivos escolares.

10. A motivação para aprender

A última dimensão importante no processo de aprendizagem se refere à motivação dos alunos. A motivação para aprendizagem não é algo que possa ser atribuído exclusivamente aos alunos, porque ocorre pela interação entre o aluno e o ambiente escolar (contexto, professor, conteúdos, metodologia, avaliação, etc.). Além disso, a motivação não é algo que tem e se mantém sem problemas, mas que requer uma atenção contínua.

Tendo conhecimento das habilidades citadas, torna-se “mais simples destacar onde se encontram os bloqueios ou insuficiências dos alunos que têm dificuldades para aprender.” (MARCHESI, 2006, p. 32). Mas afinal, o que são as dificuldades de aprendizagem pelas quais alguns alunos passam?

O conceito de dificuldades de aprendizagem é muito amplo e, em termos gerais, abrange “qualquer dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária, seja qual for o determinante desse atraso”. (Golbert e Moojen, 1996, p. 80). Essas dificuldades são resultado de diversos fatores e apresentam-se em diferentes graus de intensidade, podendo ser classificadas em duas categorias: dificuldades (transitórias e severas) e transtornos.

Muitas crianças passam por situações de dificuldade transitórias, oscilações em seu rendimento escolar. Segundo Corso, essas dificuldades de aprendizagem “[...] não podem ser entendidas a partir de um único dos fatores possíveis: professor, métodos, recursos, escola, sistema, pois elas podem estar em vários destes fatores ao mesmo tempo [...]” (CORSO, 2008, p. 18). Com um trabalho pedagógico específico e direcionado, além do apoio da escola e da família, essas dificuldades transitórias podem ser superadas. Já as dificuldades severas e transtornos, são diagnosticadas, tratadas e acompanhadas por profissionais especialistas. Por ser uma condição permanente, o trabalho do professor em sala de aula muito provavelmente não poderá trazer mudanças significativas no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Reitero que, nesses casos, é fundamental o encaminhamento a um profissional especializado.

Tratando-se de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, acredito que o ponto fundamental é a necessidade de compreender com mais clareza o processo de aprendizagem dos alunos, para poder caracterizar o que de fato se configura como uma dificuldade de aprendizagem. Segundo Scoz, a falta desse conhecimento teórico “tem feito com que os problemas de aprendizagem sejam confundidos com dificuldades normais do processo de desenvolvimento da criança”. (SCOZ, 1994, p. 151). Deste modo, tendo o conhecimento de *como aprendem e porque não aprendem*, o professor passa a organizar a sua prática de modo que cada aluno se defronte constantemente com atividades significativas e mobilizadoras.

3.2 Diferença e diversidade na aprendizagem escolar

Imaginemos a seguinte situação: uma sala de aula. Uma professora. Uma atividade planejada. Trinta alunos. Uns entendem e concluem a atividade. Outros não. A professora não dá conta de auxiliar todos.

Essa situação não é difícil de imaginar, pois muitos educadores já vivenciaram ou presenciaram cenas do cotidiano escolar como a descrita. Esse é um dos maiores desafios da educação hoje em dia: como um professor pode ensinar a todos alunos, sendo que eles diferem em diversos aspectos – inteligência, habilidade cognitiva, estratégias de aprendizagem, interesses, expectativas, motivações, ritmo de aprendizagem, enfoque diante do estudo, etc. Todas essas diferenças incidem sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Por muito tempo, os estudos das diferenças individuais em psicologia da educação trataram essas diferenças como estáticas, isolando os aspectos cognitivos dos afetivos. Dava-se prioridade para os aspectos cognitivos no que se refere à aprendizagem. Progressivamente, estudos foram evoluindo e autores como Coll e Miras (2004), apontam a proposta de estudo das diferenças individuais a partir de uma concepção interacionista elaborada por Snow, Corno e Jackson III (1996)⁹.

Segundo esse estudo, as diferenças individuais dos alunos são formadas por três categorias: a que corresponde ao *âmbito cognitivo* – que inclui as aptidões mentais, habilidades intelectuais, estratégias, táticas de aprendizagem; a que corresponde ao *âmbito afetivo* – que inclui fatores emocionais, de personalidade, valores e atitudes; e a que corresponde ao *âmbito conativo* – que se refere à motivação e inclui mecanismos de controle da ação, orientação do êxito, estilos pessoais e interesses.

A proposta de Snow, Corno e Jackson III traz a ideia de que “nenhuma característica por si só e isolada das outras é determinante para a aprendizagem escolar: é antes um conjunto articulado das características pertencentes aos três âmbitos – cognitivo, afetivo e conativo [...]” (COLL; MIRAS, 2004, p.228), que tem uma incidência sobre a quantidade e qualidade das aprendizagens.

⁹ Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D. III. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.), Handbook of psychology. (p. 243–310). New York: Macmillan.

Nesse sentido, cada criança é única em suas potencialidades e determinantes físicos, cognitivos e socioculturais. Assim sendo, respondem aos estímulos externos de formas singulares. A escola precisa considerar essas singularidades e particularidades no seu planejamento de conteúdos, contextos e estratégias de ensino. É preciso saber quem é o sujeito que busca o conhecimento, quais seus interesses, suas necessidades, seu ambiente, seus conhecimentos já construídos.

3.3 Práticas pedagógicas: focalizando a sala de aula

A partir do momento em que tomamos conhecimento de nossos alunos – em toda sua diversidade – e de seus processos de aprendizagem, refletir e repensar sobre a prática pedagógica oferecida a esses alunos é fundamental. Souza (2006) defende a prática pedagógica como ação maior do trabalho educacional, considerando sua dimensão docente, gestora e discente. Nesse sentido, afirma que “a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos pedagógicos.” (SOUZA, 2006, p. 10).

A prática docente, interconectada à prática pedagógica, é a ação específica do professor que se configura em seu cotidiano, desde a preparação, execução e avaliação de suas atividades de ensino. Essa ação docente geralmente ocorre no interior da sala de aula, porém, cada vez mais, extrapola esse ambiente – o professor pode planejar e executar uma aula no pátio da escola, em um museu ou ainda em um local do bairro próximo à escola, por exemplo.

A prática do professor é (re)construída em sua convivência com a realidade e traz influências de sua formação pessoal e profissional. Nesse sentido, a “prática docente é uma instância permanente de aprendizagem, por tratar-se de uma dimensão que implica a experimentação pessoal diária do professor”. (LIMA; REALI, 2002, p. 223). Objetivando a concretização de uma prática que contribua para uma aprendizagem significativa de todos os alunos, o professor necessita planejar situações de aprendizagens e intervenções que permitam às crianças construir o conhecimento. Para isso, é preciso reconhecer o contexto e recursos de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência de suas práticas, a fim de reconduzi-las no sentido mais adequado.

A consideração da diversidade dos alunos deve impregnar a totalidade da prática pedagógica: tanto no nível de planejamento, como no nível da sala de aula e das atividades que professor e alunos desenvolvem nela. Tanto nos casos dos alunos com dificuldades para aprender quanto daqueles que mostram uma elevada capacidade de aprendizagem. Tanto no que diz respeito às atuações pedagógicas habituais, dirigidas a prover a aprendizagem da maioria dos alunos de uma turma, quanto no caso de atuações pedagógicas extraordinárias, centradas nos alunos que requerem uma ajuda específica para continuar progredindo em suas aprendizagens.

4 REVISITANDO MINHA PRÁTICA DOCENTE

No presente capítulo serão apresentadas as análises realizadas a partir dos dados produzidos no período de Estágio. Após coletar todos os documentos, trabalhos, atividades e materiais produzidos, realizei leituras mais profundas, com outras lentes – as de pesquisadora –, rastreando e identificando os momentos mais significativos da minha atuação docente, entre outros pontos que me chamaram a atenção. Com a temática “prática docente diante da diversidade na aprendizagem dos alunos” em mente, selecionei trechos de reflexões, de planejamentos, falas, exemplos de atividades e imagens de materiais produzidos, que julguei fundamentais em minha atuação frente à diversidade encontrada em sala de aula.

Dessa forma, a análise proposta nesse estudo está organizada em quatro eixos, que correspondem às práticas e estratégias utilizadas por mim visando atender às diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos. No primeiro eixo, aponto a importância que a prática de planejar pensando em cada aluno teve em meu Estágio. O segundo eixo faz referência às atividades mais significativas propostas. No terceiro eixo, apresento as formas de organização do tempo, espaço e agrupamento dos alunos, visando a interação entre os mesmos. Por fim, no quarto eixo, resgato as formas e instrumentos utilizados por mim na avaliação dos alunos em toda a sua diversidade, bem como na minha autoavaliação como docente.

4.1 Planejamento: para que(m) e como

A partir do momento que se aceita a diversidade, o fato de que nem todas as crianças são iguais nem têm as mesmas necessidades, nem os mesmos ritmos de aprendizagem, torna-se fundamental que os professores sejam capazes e busquem “adaptar continuamente sua ação educacional e de ensino às características dos alunos e aos processos de aprendizagem que estes realizam na sala de aula.” (COLL; MIRAS, 2004, p. 232). E para ter a competência de propor estratégias de ensino que levem os alunos a progredir em suas aprendizagens é imprescindível que o professor planeje a sua ação pedagógica – desde a preparação de atividades à escolha dos recursos materiais ou didáticos –, englobando cada aluno, juntamente com suas habilidades, dificuldades, interesses e necessidades.

Planejar, nesse sentido, tem a função de tornar mais clara e precisa a ação do professor, de organizar o que será feito, sintonizar as ideias, os recursos e o contexto para tornar mais eficiente a ação no processo de aprendizagem dos alunos. Lembro-me que na disciplina “Didática, planejamento e avaliação”, do quarto semestre do curso (em 2013/1), a professora Maria Bernadette Castro Rodrigues reforçava que um planejamento deve ter referências, intenções e objetivos claros, pensados para os sujeitos. “Planejar é a constante busca de aliar o ‘para quê’ ao ‘como’, através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo.” (RODRIGUES, 2000, p. 62). Em relação ao meu planejar durante o estágio, destaco o seguinte excerto:

Planejar não é fácil: demanda tempo, estudo e muita criatividade. A cada semana que passa, percebo que meus planejamentos estão se aprimorando e se adequando cada vez mais às necessidades da turma.

[...] percebo a importância de me tornar “autora” dos materiais e atividades utilizados em sala de aula pelos alunos. Essa autoria na prática docente, torna o trabalho único e singular, pois é pensado para sujeitos reais, com necessidades reais.

Diário de Classe – Reflexão Semanal – 4ª semana

Vale ressaltar que para que o objetivo de oferecer a todos os alunos oportunidades de aprendizagem significativas e que tenham sentido se concretize, um primeiro passo a ser tomado é justamente refletir sobre os sujeitos a quem o planejamento se destina. O que gostam, o que veem, o que leem, sobre o que conversam, como interagem, o que os motiva, seus limites, suas dificuldades e habilidades. Observando os alunos, temos a chance de encontrar elementos que enriqueçam o planejamento didático e, posteriormente, a ação docente diante das diferenças. Ao longo do estágio, fui percebendo uma crescente segurança dos alunos em relação às aulas que planejava. Por mais que eu diversificasse nas atividades, materiais didáticos e na organização das classes, por trás dessa diversificação havia uma intenção, um objetivo a ser alcançado. Cada desafio proposto havia nascido de uma necessidade e não simplesmente porque poderia “ser legal”.

Nesse contexto, fui aprendendo a me tornar autora de minhas práticas. Pois, se meu desejo era planejar ações significativas e motivadoras para meus alunos, eu não poderia pegar atividades aleatórias e distantes da realidade que vivenciávamos em sala de aula. Ao invés de ir atrás do pronto, busquei, ao máximo, produzir as atividades e materiais a partir das necessidades e interesses dos meus alunos. Assim, planejei situações e produzi atividades que

envolvessem o nome deles, situações familiares, situações vivenciadas e exploradas em sala de aula, baseadas em um livro de literatura infantil trabalhado, enfim, tudo que fosse próximo e tivesse sentido. Lembro de diversos momentos em que os próprios alunos ficavam animados e motivados ao perceber que aquela atividade havia sido feita para eles. Ao invés de eles terem de se adaptar a minha forma de ensinar e às atividades que eu escolhesse, eu me adaptei a forma de aprender deles, aos seus interesses e necessidades. Nesse viés, Beatriz Scoz reflete sobre a importância de que

o professor tenha competência para conhecer as necessidades de seus alunos, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e a adquirir uma autoimagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, do sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas”. (SCOZ, 1994, p. 72)

Ainda em relação ao planejamento, gostaria de ressaltar que, muito além de registrar no papel *o que* será feito, é necessário organizar *como* será feito: a sequência das atividades, a complexificação das mesmas, o tempo que será investido em cada uma, se todos alunos farão a mesma atividade ou não, as intervenções e problematizações que serão lançadas e ainda as formas em que se dará o acompanhamento dos alunos. Afinal, o planejamento “é processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis.” (RODRIGUES, 2000, p. 62).

Quanto à importância de planejar também as intervenções a serem realizadas no dia a dia em sala de aula, apresento um trecho de uma Reflexão Semanal, em que, a partir da exploração de um livro de literatura infantil, propus uma atividade de produção textual para a turma:

A proposta foi a mesma para todos e cada um fez o melhor dentro de suas capacidades. Não entreguei a atividade esperando que todos produzissem textos perfeitos e parecidos. Já entreguei a atividade com intervenções previamente planejadas: para os alunos com dificuldade na escrita de algumas palavras, por exemplo, eu sentava junto e dizia: “Lê essa palavra de novo. Tem certeza que é essa letra? Qual o som dela?”. Já para os alunos com uma escrita mais estruturada ortograficamente, ia passando pelos grupos e lembrando: “Não acham que está faltando alguma coisa no texto? Cadê a pontuação?”.

Diário de Classe – Reflexão Semanal – 9ª semana

A situação descrita no excerto acima ocorreu na nona semana de Estágio, próximo ao final. Nesse ponto, já conhecia bem cada aluno e, ao propor as atividades individuais ou coletivas, já tinha noção de até onde o aluno conseguiria ir. Porém o meu papel era desafiar os alunos, impulsioná-los para a construção de novos conhecimentos. Pois, segundo Vygotsky (1998), o aprendizado deve ser orientado para o futuro, para aquilo que o aluno pode aprender e ainda não conquistou, e não para o passado, preso sempre a um mesmo nível. E para isso, as intervenções e as problematizações planejadas tiveram um papel central nesse processo de lançar constantes desafios, para que haja uma “desacomodação” e busca por soluções.

Por último, partindo do pressuposto de que o processo de construção do conhecimento é entendido como um processo conjunto, que envolve alunos e professor, seria o planejamento uma instância que só diz respeito ao professor, distante dos alunos? Acredito que não. Os alunos podem participar e auxiliar o professor em alguns aspectos do seu planejamento. Destaco dois exemplos que utilizei no início do Estágio:

- 1) Cartaz **“Eu gostaria de aprender...”**: Os alunos escreveram em pequenos papéis o que que gostariam de saber e aprender mais durante o ano e colaram em um cartaz que ficou fixado no mural da sala. Surgiram os mais diversos assuntos, desde os mais distantes do ambiente escolar como: “robótica”, “sol e lua”, “dragões”, “filosofia”, “espiritismo”; aos mais cotidianos, como: “letra cursiva”, “ler rápido”, “conta de vezes¹⁰”. Essas são pistas dos interesses, gostos, curiosidades, desejos que podem – e devem – ser englobados no planejamento.
- 2) Caixa **“O que a professora pode fazer para te ajudar?”**: essa ideia surgiu justamente pela minha angústia diante da diversidade de formas e ritmos de aprendizagem dos alunos. Decidi criar um canal direto entre mim e os alunos, no qual eles teriam espaço para dizer que atividades mais gostam, de que forma preferem e acham mais “fácil” aprender, como e com o que a professora poderia ajudá-los. Os alunos contribuíram com várias ideias e sugestões: os jogos aparecem na grande maioria como a forma que mais gostam de aprender, os livros, trabalhos em grupo, saídas de campo, ditados e “não copiar muito do quadro” também estiveram presentes.

Essas propostas, juntamente com conversas com a turma, marcaram o início da minha dedicação e atenção às diferenças dos alunos em seus processos de aprendizagem.

¹⁰ O aluno referiu-se às contas de multiplicação.

4.2 As atividades de ensino e aprendizagem

Iniciei minha prática docente propondo atividades comuns para a turma, ou seja, uma atividade igual para todos os alunos. Mas logo percebi que essa estratégia não estava sendo benéfica a todos e isso me desacomodou. Em um trecho retirado do Diário de Classe, logo do início do Estágio, descrevo a angústia sentida logo no primeiro contato com a diversidade de conhecimentos e formas de aprender dos alunos:

Saindo do colégio, não consegui deixar de me sentir frustrada. A atividade matemática, que envolvia resolução de problemas, foi mais difícil que imaginava. Alguns alunos realizaram com tamanha rapidez, enquanto outros, não sabiam o que fazer. Confesso que me senti perdida. No momento, desdobrei-me para ajudar os alunos, porém saí do colégio com um só pensamento: o que eu faço agora?

Diário de Classe - Reflexão Semanal - 2ª semana

Uma prática que acolhe as diferenças não pode apoiar-se na homogeneidade de formas de trabalhar. Assim, uma prática diferenciada, que respeite os tempos e formas de aprendizagem dos alunos, precisa ser interessante e desafiadora para cada aluno, motivando o seu esforço na construção de conhecimentos.

Javier Onrubia aponta dois aspectos a serem destacados nas práticas docentes: a diversificação e a flexibilização. A diversificação supõe que “o professor e os alunos podem e devem estar envolvidos em muitos tipos de atividades e tarefas diferentes, marcadas em cada caso pelos próprios objetivos e amplitude das tarefas.” (ONRUBIA, 2002, p. 125). Os “cantinhos” de atividades ou os rodízios de atividades diversificadas são um bom exemplo da diversificação de atividades. Esses momentos consistem em organizar as mesas da sala formando quatro ou mais “cantinhos”. Para cada “cantinho” são planejadas atividades ou jogos variados, como por exemplo: de leitura (com livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos), de matemática (atividades com números, explorar a calculadora, contar a coleção de tampinhas da sala, jogo da memória, álbuns de figurinhas), de reflexão sobre a sistema de escrita (escrever palavras com alfabeto móvel, completar lacunas, ordenar parlendas) e artes (desenhar, modelar com massinha, confeccionar um cartão, recortar e colar figuras de revistas). O professor pode optar por deixar livre para os alunos a escolha e circulação nos “cantinhos” ou ainda sugerir um tipo de rodízio, na qual todos alunos experienciem cada “cantinho”.

Além da diversificação, o autor destaca a flexibilização como fundamental no trabalho diante da diversidade encontrada em sala de aula. Essa flexibilização “remete à necessidade de ir modificando o tipo e o grau de intervenção e o apoio por parte do professor nessas atividades, em função do andamento do processo e de seus próprios objetivos.” (ONRUBIA, 2002, p. 125). Assim, com o objetivo de que todos os alunos avancem em seus aprendizados é necessário observar e acompanhar seus progressos, dificuldades, erros e acertos, para oferecer intervenções e atividades adequadas que impulsionem o aluno para frente, que visem a Zona de Desenvolvimento Potencial, ao invés de bloqueá-lo – com uma atividade muito além de sua capacidade – ou mantê-lo sempre no mesmo nível – com atividades que não vão se complexificando de acordo com os avanços do aluno. Portanto, para trabalhar um mesmo conteúdo, tendo presente as diferentes capacidades dos alunos, podemos diversificar as atividades, variar seu grau de complexidade, decompô-las em partes mais simples e pensar nas que são mais pertinentes.

Pelo fato de termos muitos alunos em nossas salas de aula, uma prática que respeite as diferenças nos processos de aprendizagem dos alunos é um desafio – nem um pouco fácil. Nesse sentido, a criatividade do professor entra em cena. Criar situações, espaços, momentos de atenção à essa diversidade é um passo importante para que todos aprendam, dentro de suas capacidades e limitações. Durante meu estágio, senti a necessidade de dar essa atenção especial aos alunos e, dessa forma, adotei os “Encontros com a Prof^a Jéssica”, descritos no seguinte trecho retirado do Relatório Final:

[...] mesmo com a ajuda da professora titular foi difícil dar a atenção individual que alguns alunos necessitavam. Nesse sentido, iniciei os “Encontros com a Prof^a Jéssica”, como foi nomeado pela turma. Pelo menos 2 vezes por semana encontrava um aluno individualmente, enquanto o restante da turma, trabalhava em grupos com uma atividade ou jogo (o qual já tinham domínio e autonomia) com a professora titular. Nesses encontros individuais, de cerca de 20 minutos, fazia uma atividade mais direcionada, primeiramente com os alunos com dificuldades e, posteriormente, com os outros. Esse contato mais próximo, paciente, tranquilo e reflexivo auxiliou muito no avanço das aprendizagens dos alunos.

Relatório Final de Estágio - Julho de 2014

Esses encontros individuais com os alunos foram momentos preciosos durante o estágio, em que trabalhava alguma necessidade ou dificuldade que o aluno vinha enfrentando na leitura, na escrita ou na matemática. Para isso, criava uma atividade específica, trazia algum material pronto (como um poema, um livro) e materiais concretos que auxiliassem na compreensão de algum conceito mais abstrato. As tarefas realizadas individualmente são bons momentos para estabelecer interações entre o educador, o aluno e a atividade. É o momento mais propício para prestar a ajuda necessária a cada um em função de suas dificuldades. Também é o momento de explorar as possibilidades e limitações pessoais, de realizar as próprias conquistas e de estimular a autonomia. Essa prática é um exemplo de como é possível, em sala de aula, “proporcionar a ajuda pedagógica e personalizada que os alunos necessitam em seu processo de aprendizagem, sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades para aprender”. (RODRÍGUEZ; SENTÍS, 2002, p. 91). Reconheço, então, a importância que esses pequenos encontros individuais tiveram em minha prática docente, pois ter um tempo e espaço “especial” com a professora dava mais segurança para os alunos frente à superação de suas dificuldades.

No trabalho pedagógico que acolhe as diferenças dos alunos, no que se refere à aprendizagem, um trabalho mais individual e voltado a cada aluno tem uma grande importância, porém não deve restringir-se a apenas essa estratégia. Também será necessário realizar atividades no grande grupo, com todos reunidos, pois é dessa maneira que os alunos criarão referências comuns e estímulos para a comunicação e as trocas de conhecimento entre si. Os jogos em duplas, trios ou grupos são ótimas formas de estimular a interação entre os alunos, além de oportunizar uma aprendizagem prazerosa. Sobre os jogos e o brincar, registrei o seguinte meu Diário de Classe:

[...] Quando estão jogando, os alunos se envolvem, se entregam, aprendem com prazer. Pára sobre o ar um misto de animação com concentração, todos querem se divertir, mas querem vencer também. Geralmente, vou sentando nos grupos e jogando um pouco com cada um. Nesses momentos, é possível ouvir os diálogos, as negociações, a torcida, os gritos de emoção, a cooperação, a competição, enfim, muitos aprendizados construídos de forma prazerosa. Percebo, durante a avaliação que fazemos da semana, que os alunos lembram primeiro dos jogos e atividades mais lúdicas e a partir dessas experiências - quase que inesquecíveis para eles - falam sobre o que aprenderam na matemática, na linguagem, etc.

Diário de Classe - Reflexão Semanal - 4ª semana

Conforme Tânia Fortuna, grande referência sobre o brincar na UFRGS, quando brincamos “fazemos avançar o raciocínio [...], justamente por pressupor ação, provoca cooperação e articulação de pontos de vista, estimulando a representação e o engendramento à operatividade” (FORTUNA, 2002, p.10). Dessa forma, durante toda a minha prática docente busquei utilizar os jogos e brincadeiras, tanto como forma de trabalhar algum conteúdo, quanto “apenas” por brincar. E ao final do estágio, lembro de um aluno comentar triste: “*será que nós ainda vamos ter jogos?*”.

Então, ao apresentar um novo conteúdo para a turma, busquei explorá-lo de diversas maneiras, trazendo jogos, atividades visuais, auditivas, concretas e que usassem o movimento do corpo. Quando deixamos para trás a homogeneização de formas de ensinar, passamos a oferecermos mais oportunidades do aluno aprender à sua forma e ao seu tempo. A partir disso, apresento um exemplo de uma sequência didática¹¹ que elaborei para trabalhar o conteúdo ortográfico referente ao uso do RR/R em palavras, conteúdo o qual grande parte da turma apresentava dificuldades. As atividades descritas foram retiradas dos planejamentos semanais do Diário de Classe e descritas na ordem em que foram executadas:

Sequência didática sobre o uso do R e RR na escrita de palavras

- Os alunos trouxeram, como tema de casa, diversas palavras que continham a letra R ou RR em sua composição. Em grupos, foram orientados a manusear e refletir sobre essas palavras (Figura 1). Nesse momento, fui passando em cada grupo para fazer intervenções e problematizações acerca da posição e do som do R/RR nas palavras. Então, coletivamente, os alunos construíram as regras de uso do RR nas palavras (Figura 2), concluindo que nos outros casos usariam o R. Essas regras se transformaram em um cartaz, que passou a ser consultado pelos alunos em caso de dúvidas durante a escrita.

¹¹ As atividades da sequência didática foram realizadas ao longo da terceira semana de estágio, mais especificamente de 07/04/2014 a 10/04/2014.



Figura 1 – Manuseio e reflexão a partir de palavras com “R/RR”

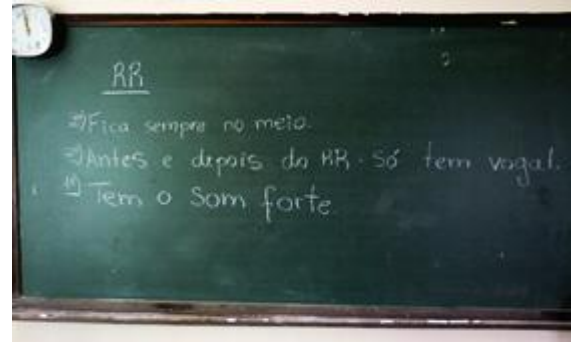


Figura 2 – Rascunho das regras para o uso do “RR”, construídas pelos alunos

- Como forma de verificação das regras criadas e exercício de fixação, escrevi uma variedade de palavras no quadro-negro, deixando espaços em branco nas letras que seriam preenchidos com o R ou RR. Os alunos foram, um de cada vez, sendo chamados para completar uma palavra e explicar o porquê de terem completado com o R ou RR. Quando um aluno não sabia explicar sua escolha, os colegas ajudavam lembrando a regra criada.
- A turma trabalhou no reconhecimento do som do R/RR nas palavras. Cada dupla de alunos recebeu um montinho de imagens de palavras com R/RR e dois pequenos potes que diziam: “som FORTE” e “som FRACO” (Figura 3). Os alunos deveriam classificar as palavras de acordo com o som que o R/RR tinha na palavra. Faziam, juntos, a leitura das palavras e discutiam qual seria a classificação correta. Fizemos, após, a correção coletiva desta atividade, analisamos as palavras contidas em cada pote.



Figura 3 - Jogo de classificação dos sons do "R-RR" a partir de imagens



Figura 4 – Exemplos de fichas do “Jogo do PARE”

- Como o intuito de aumentar o vocabulário e praticar a leitura oral, trouxe para a turma o “Jogo do PARE¹²” (Figura 4). Esse jogo consiste em uma lata ou pote com diversas palavras dentro (neste caso escolhi palavras com RR) juntamente com algumas palavras “PARE”. Em uma roda, um aluno começava abrindo a lata, retirando e lendo em voz alta uma palavra por vez. O aluno ia lendo até encontrar a palavra “PARE”. Como diz a palavra, o aluno deveria parar, colocar de volta todas as palavras que leu e passar para o colega ao lado, que também faria a leitura de palavras até que encontrasse um “PARE”.
- Essa atividade utiliza bastante o movimento corporal e foi a preferida da turma. Trouxe uma bola grande de plástico que tinha escrito em sua superfície alguns “R” e “RR” (Figura 5). Organizamos uma roda em pé e foi sorteado um aluno para começar a brincadeira. Este escolheu um colega, disse o nome do mesmo em voz alta, e jogou a bola para ele. O aluno que recebeu a bola devia ver em qual letra a mão que utiliza para escrever tinha parado (essa foi uma combinação que fizemos para organizar a brincadeira). Se a mão tivesse parado em cima de um “R”, o aluno deveria dizer uma palavra que continha a letra R, em qualquer posição. Já se tivesse parado em cima de um “RR”, deveria falar uma palavra que fosse formada por RR.



Figura 5 - Brincadeira com bola: palavras com "R" e "RR"

- Ao final da semana, fizemos um apanhado dos aprendizados referente ao uso do R/RR em palavras. Entreguei uma folha de atividades de sistematização para que os alunos tivessem um momento para refletir individualmente sobre as ações desenvolvidas referentes a esse conteúdo, para, assim, organizar o pensamento e reforçar a compreensão e apropriação do conhecimento ortográfico em questão.

A sequência didática descrita acima é uma em meio a tantas possibilidades de criação diante das diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos. O que busco ressaltar é a importância de selecionar ou, ainda melhor, criar atividades adequadas, desafiadoras e interessantes que, longe das formas de homogeneização, explorem as diferenças formas que os alunos interagem com o conhecimento: movimento, corpo, visualização, audição, cooperação,

¹² Jogo apresentado pela professora Maria Isabel Habckost Dalla Zen na disciplina Linguagem e Educação III, cursada em 2013/1.

concentração, reflexão, entre tantas outras. De tal modo, Coll e Miras (2004) salientam que, quando o professor assume as características dos alunos como parâmetros essenciais para a configuração e desenvolvimento do ensino, espera-se dele uma diversificação de métodos e estratégias de ensinar, além de uma flexibilização a partir das demandas da turma.

4.3 A distribuição do espaço, tempo e agrupamento dos alunos

Decorridas as análises referente ao planejamento didático e às atividades de ensino e aprendizagem, proponho, aqui, analisar as práticas que utilizei referentes à organização do tempo, do espaço e dos alunos na sala de aula. As práticas que desenvolvi em meu estágio vão ao encontro de uma base teórica que fui construindo ao longo do curso. Segundo Álvaro Marchesi, “as propostas organizativas para responder à diversidade dos alunos não são somente um problema técnico; elas têm uma profunda conotação ideológica, já que derivam da concepção de educação que se defende.” (MARCHESI, 2006, p. 169). Dessa forma, a partir do momento que me inspiro na concepção sociointeracionista de educação, os reflexos dessa concepção devem estar presentes do meu cotidiano docente: nas observações, nos planejamentos, nas atividades, nas intervenções, nas avaliações e também na organização do ambiente.

A organização da sala de aula e as decisões tomadas em relação ao agrupamento dos alunos devem ser plurais, evitando, na medida do possível, uma organização mais rígida que possa impedir o oferecimento de ajuda mais personalizada, ajuda entre os alunos, ajuda diferente e específica a pequenos grupos, etc. Nesse sentido, a organização da dinâmica que ocorre na sala de aula – espaço, tempo e alunos – ocorrerá

em função das necessidades de todos e do tipo de tarefas e atividades que as crianças devam realizar. A necessidade de interação com os outros, o exercício da autonomia, a manipulação, a exploração, a experimentação, a expressão das emoções, ideias ou sentimentos serão os critérios que marcarão a organização. (CARMEN, 2002, p. 62)

Assim, haverá momentos em que os alunos trabalharão individualmente, em uma atividade mais sistemática, por exemplo, que exija maior concentração. Também haverá momentos em que os alunos realizarão tarefas em pequenos grupos, em que eles confrontam diferentes pontos de vista, o que ajudará no progresso intelectual e socioafetivo de cada um.

Durante o estágio, majoritariamente, agrupei os alunos em pequenos grupos – de 4 ou 5 alunos. Outras formas de agrupamento, menos utilizadas, mas que também tiveram espaço em minha prática foram as fileiras individuais, as duplas e as classes em forma de “u”. Escolhi a organização dos alunos em grupos porque, desde antes de começar o estágio, tinha o desejo de estimular a aprendizagem cooperativa com os meus (futuros) alunos. Destaco um excerto que descreve um pouco do trabalho em grupos na nossa sala:

Os alunos estão trabalhando muito bem em grupos, sendo pacientes, compartilhando ideias e materiais, aprendendo com o outro. Acredito que, por já estarem a algumas semanas juntos, os alunos já entenderam a dinâmica do trabalho em grupo. Os desentendimentos e discussões diminuíram muito e o diálogo está mais presente. O aprendizado de como conviver e trabalhar com outros foi – e está sendo – uma construção. Essa construção se dá à medida que os componentes dos grupos se dispõem a ouvir, ver e respeitar o outro [...]

Diário de Classe – Reflexão Semanal – 5ª semana

Saber trabalhar em grupo, respeitando o espaço e o tempo do outro, é um aprendizado que os alunos vão construindo somente em contato com os outros. No início, as brigas e pedidos de “separação” do grupo eram bem frequentes, porém, à medida que os alunos iam se conhecendo melhor, em suas semelhanças e diferenças, os desentendimentos deram lugar ao respeito, à cooperação e à colaboração entre os sujeitos do grupo. Como nada na profissão do professor é fácil, Gerardo Echeita reflete sobre a cooperação na sala de aula e aponta que

“[...] essa forma de ensinar “custa”: custa aguentar as tensões e os fracassos que se originam enquanto vai se conseguindo que os alunos aprendam a cooperar para que depois possam cooperar para aprender; custa remover as barreiras que sufocam a organização padronizada do currículo, do tempo e dos espaços escolares e, por fim, custa vencer as resistências que deve enfrentar uma ação inovadora que se afasta dos métodos tradicionais que nos dão uma certa segurança profissional.” (ECHEITA *apud* MARCHESI, 2006, p. 76)

Apesar das barreiras iniciais, estimular as interações entre os alunos e o trabalho em grupo traz muitos ganhos e avanços para os alunos, que, dentro do seu grupo de trabalho, precisam enfrentar a resolução de controvérsias e conflitos tanto cognitivos quanto de relacionamento. Procurando resolvê-los, aprenderão a ver situações de perspectivas diferentes das suas, o que supõe uma perda progressiva do egocentrismo. Beatriz Scoz complementa esse pensamento comentando sobre a importância de “criar um ambiente social e uma situação de

ensino que incentive os alunos a experimentar e confrontar diversas situações, de forma que possam construir o conhecimento de forma reflexiva.” (SCOZ, 1994, p. 95).

Apresento, no excerto abaixo, uma situação que vivenciei com dois alunos¹³ e que se encaixa perfeitamente neste eixo analítico. Para compreensão da situação, trago uma breve descrição do contexto em que ocorreu. Neste dia, estávamos trabalhando com a multiplicação do 2 e a escrita de operações. Fiz uma atividade com a turma toda em que utilizávamos as partes do corpo que temos em pares (olhos, orelhas, braços, pernas, joelhos, etc) para criar operações de multiplicação. Assim, eu lançava um desafio: “*Quantas crianças precisamos para ter 6 olhos?*” então os alunos discutiam as hipóteses e mostravam que “*3 crianças, cada uma com 2 olhos, dá 6 olhos: (3x2=6)*”. Após essa atividade coletiva, os alunos receberam uma folha de sistematização, que seguia os mesmos moldes da atividade realizada coletivamente.

[...] O aluno 1 estava tendo dificuldades nas operações de multiplicação. Sentei ao seu lado para ajudá-lo. Aos poucos, bem devagar, fui exemplificando e concretizando cada situação da atividade. Com a minha ajuda, realizou a primeira. Logo, o aluno 2 (colega do mesmo grupo), que já estava no outro lado do aluno 1 acompanhando a minha explicação para ele, “se meteu” auxiliando o colega. O aluno 2, vendo que outros da turma me chamavam, ofereceu: “profe eu já acabei tudo, quer que eu ajude ele?”. Fiquei muito feliz com o gesto dele e respondi: “Ajudar, não dar a resposta, tá?”. E saí da mesa, me afastando um pouco, mas fiquei em um lugar onde ainda podia ver e ouvir eles. Confesso que estava muito curiosa para saber como o aluno 2 ia ajudar o aluno 1. Foi um momento singelo, de companheirismo e paciência. Fiquei tão feliz em ver o aluno 2, calmo e atencioso: “Assim ó, 10 orelhas. Quantas crianças precisa, se cada uma tem 2 orelhas?”. O aluno 1 não sabia responder. O aluno 2 chamou alguns colegas e disse: “Conta”. E contaram juntos: “2,4,6,8,10 orelhas”. “E quantas crianças tu contou??”, “cinco!!!”, “Isso, agora coloca a conta ali”.

Diário de Classe - Reflexão Semanal - 10ª semana

¹³ Os nomes dos alunos foram suprimidos por sigilo ético e a seguinte nomeação foi utilizada: **aluno 1** e **aluno 2**.

Os momentos de cooperação entre alunos passaram a ser cada vez mais comuns à medida que o trabalho em grupo foi sendo consolidado. Julgo importante ressaltar que, ao propor o trabalho em grupos para os alunos, eu não deixei eles livres, por eles mesmos, interagindo sem nenhuma orientação. Retomando as ideias de Vygotsky, para que a interação social atue sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, “fazendo com que os processos maturacionais em andamento completem-se e forneçam novas bases para novas aprendizagens, é preciso planejar situações educativas que promovam uma aprendizagem efetiva” (SCOZ, 1994, p. 98), levando os alunos a explicitarem seus conhecimentos, a questionarem e a se apropriarem de novos conhecimentos.

Em relação à organização do tempo tive uma dificuldade maior, principalmente no início do Estágio. A sensação de não “completar” o planejamento do dia era desanimadora para mim. O trecho abaixo reflete bem essa sensação:

[...] Fico realmente preocupada e chateada por não conseguir colocar em prática todas os momentos que havia planejado para o dia. Mas, depois de desabafos e conversas com minha orientadora [de estágio], estou entendendo que um dia planejado não precisa ter um início, meio e um fim rígidos. Se alguma atividade demorou mais que o previsto ou se tivemos alguma visita inesperada, posso continuar de onde parei no dia seguinte. Afinal, a aprendizagem é um processo contínuo, um longo caminho de construção [...].

Diário de Classe – Reflexão Semanal – 2ª semana

Assim, ficava muito incomodada com o fato de alguns alunos terminarem as atividades tão rapidamente, enquanto outros demoravam uma manhã inteira. Diversas vezes pulava atividades ou conseguia passar todas para parte da turma, enquanto outros não acompanhavam. A partir do momento que comecei a adaptar atividades, adotar o Banco de Atividades¹⁴ e planejar pensando no ritmo de cada aluno a situação melhorou muito, comparando com a loucura do início, na qual alguns faziam muito e outros quase nada. Tanto eu, quanto os alunos, passamos a enxergar uma rotina mais clara, com momentos mais delineados, nos quais cada aluno trabalhava dentro de suas capacidades.

¹⁴ Banco de Atividades como é chamada a caixa com atividades extras. Para os alunos que terminam muito antes do previsto uma atividade, tinham a opção de escolher uma outra atividade no Banco ou fazer a leitura de um livro de literatura infanto-juvenil.

Assim, em relação ao espaço, tempo e agrupamento dos alunos levando em conta a diversidade de cada um, é preciso romper com uma estrutura rígida e estática, dando maior espaço à flexibilização e diversificação. Uma flexibilização no que se refere ao respeito ao tempo do aluno, ao propor situações que englobem a todos e seus ritmos de aprendizagem. Também uma diversificação nos espaços que servem de base para as atividades de ensino e aprendizagem, desde as mudanças internas e pontuais na “geografia da sala de aula” para realizar tarefas em grupos até o uso dos espaços comuns, como a biblioteca, pátio, quadra, outras turmas – espaços os quais gostaria de ter explorado mais em meu Estágio.

4.4 As formas e os instrumentos de avaliação

Durante o curso de Pedagogia, li e estudei muito sobre a avaliação na educação, porém pouco coloquei em prática. Relembrando as “Minipráticas” realizadas ao longo do curso, percebo que fazia uma avaliação muito superficial, pois em apenas uma semana e tendo pouco conhecimentos das crianças, não enxergava muitos indícios de aprendizados. Porém, com a chegada do Estágio, com duração de quatro meses, a avaliação passou a ser uma prática cotidiana para mim. Afinal, é por meio da avaliação que “o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar, reorganizar e melhorar o seu ensino”. (ANDRÉ; DARSIE, 1999, p. 31). Ou seja, por um lado a avaliação indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, no que se refere às distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e, ao mesmo tempo, permite a (re)construção do conhecimento. Por outro, indica ao professor como vem se desenvolvendo o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem sucedidos e os que precisam ser modificados.

Um primeiro ponto a ter em mente, ao tomar a avaliação processual como forma de avaliar, é de que não se avaliam só as realizações finais ou pontuais, mas sim o processo de cada aluno:

o ponto de partida é diferente para cada aluno (é necessário avaliar as conquistas alcançadas), o ritmo de aprendizagem é próprio de cada um (é necessário avaliar a conquista do objetivo, não o momento em que se consegue), o estilo de aprendizagem é diverso (é necessário considerar se o tipo de linguagem, atividade utilizada teve influência e comparar com outras atividades de aprendizagem).” (GINÉ, 2002, p.49)

De tal modo, através da observação e da interação com as crianças teremos informações sobre o processo individual de cada uma. Avaliando o processo, ao invés dos resultados, podemos reconhecer as estratégias que elas utilizam para resolver os problemas, assim como as dificuldades que apresentam. E é esse o momento de tomar decisões para ajudar a superar os obstáculos sem esperar por momentos posteriores, como no final do bimestre ou trimestre, proporcionando, assim, oportunidades de avanços para todos e não apenas aos que conseguem chegar lá sem problemas.

Em um excerto do Relatório Final do Estágio, destaco os avanços observados nos alunos durante todo o período em que compartilhamos conhecimentos:

Ver os avanços e progressos dos alunos, sejam eles grandes ou pequenos, é muito gratificante. Vi em suas atividades, suas atitudes com os colegas, organização dos cadernos e materiais, um grande crescimento. Vi na matemática, na linguagem, nas ciências e nas relações sociais, aprendizados que foram construídos coletivamente. Não foi uma parte da turma apenas, mas toda que avançou dentro de sua diversidade.

Relatório Final de Estágio - Julho de 2014

É possível perceber, através deste trecho, que dei importância para os avanços dos alunos em todos os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento. Além dos avanços na escrita ortográfica, na compreensão da multiplicação e na conscientização do cuidado com a água, por exemplo, reconheci também os avanços nas relações com os colegas, na organização dos materiais, na responsabilidade com os temas, entre muitos outros progressos que vão muito além dos conteúdos aprendidos.

Em relação aos instrumentos de avaliação, uma prática de verificação das aprendizagens, que já era adotada pela turma e que me foi solicitada diversas vezes pelos alunos, era a atividade de ditado. Nas devoluções dos ditados, já corrigidos por mim, percebia que os alunos só se preocupavam *o número* de erros e acertos e não com *o que* tinham errado e acertado. Alguns dos alunos já tinham desconstruída a ideia do erro como algo negativo e prejudicial, porém a grande maioria tinha vergonha de seus erros e não queria que ninguém os visse. Nesse sentido, passei a explorar diversas formas de aplicar o ditado (com imagens, com objetos, com sons, com temáticas específicas, entre outros) a partir da motivação dos alunos frente à atividade e, nas correções que fazíamos coletivamente, buscava reforçar que, para que

houvesse um avanço na aprendizagem, era necessário que todos percebessem que podiam “errar” na construção de seu conhecimento.

Conforme Neuza Bertoni Pinto, nessa direção, acredita-se na possibilidade do erro tornar-se uma valiosa alavanca para o professor reconhecer e enfrentar as diferenças entre os alunos na sala de aula e poder acompanhar, de forma efetiva, a aprendizagem escolar. “Aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo o caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada” aos alunos. (PINTO, 1999, p. 48).

Em algumas conversas sobre a temática da avaliação, minha orientadora de estágio pediu que eu pensasse em uma forma de promover e estimular uma avaliação sistemática dos aprendizados semanais pelos alunos. Com esse intuito, utilizei o “Baú das Aprendizagens”, a fim de que, ao final de cada semana, os alunos pudessem refletir sobre as atividades realizadas e os aprendizados construídos. O “Baú das Aprendizagens” consistia em um pequeno baú de madeira onde eram colocadas fichas preenchidas pelos alunos (Figura 6). A prática de avaliar suas aprendizagens foi uma construção para os alunos. Passamos a incluir, em nossa rotina, momentos em que fazíamos uma roda e conversávamos sobre o que tínhamos feito naquela semana. Refletíamos sobre o que eles tinham aprendido, o que significava para eles aquele novo aprendizado, se tinha sido fácil ou difícil, o que deveria ser revisto e reforçado, etc. Os alunos tinham a liberdade de apontar tanto o que haviam gostado, como o que não haviam gostado, o que contribuía para a minha autoavaliação como docente.

Quando iniciamos essa forma de avaliação, os alunos traziam como aprendizados apenas conteúdos que havíamos trabalhado na semana, como: unidade, dezena e centena, os estados e as capitais, uso da letra maiúscula, parágrafo, etc. Com o passar do tempo, os próprios alunos foram entendendo que as aprendizagens vão muito além dos conteúdos e, nesse sentido, foram surgindo novos aprendizados, como: trabalhar em grupo (como mostra a figura 6), aprender algo a partir de um jogo, se organizar melhor, entregar os temas completos e caprichados, se comportar em aula, etc.

Como foi a nossa semana?

O que eu aprendi:	O que eu gostei:	O que eu não gostei:
trabalhar com os colegas	Dei jogos	nada

Figura 6 - Ficha utilizada para o "Baú das Aprendizagens"

Buscando sempre a organização/reorganização do ensino a partir dos processos de construção de conhecimento dos alunos, senti a necessidade de organizar os elementos que surgiam das avaliações. Desse modo, adotei uma pasta, na qual separei um ou dois sacos plásticos para cada aluno (Figura 7¹⁵).

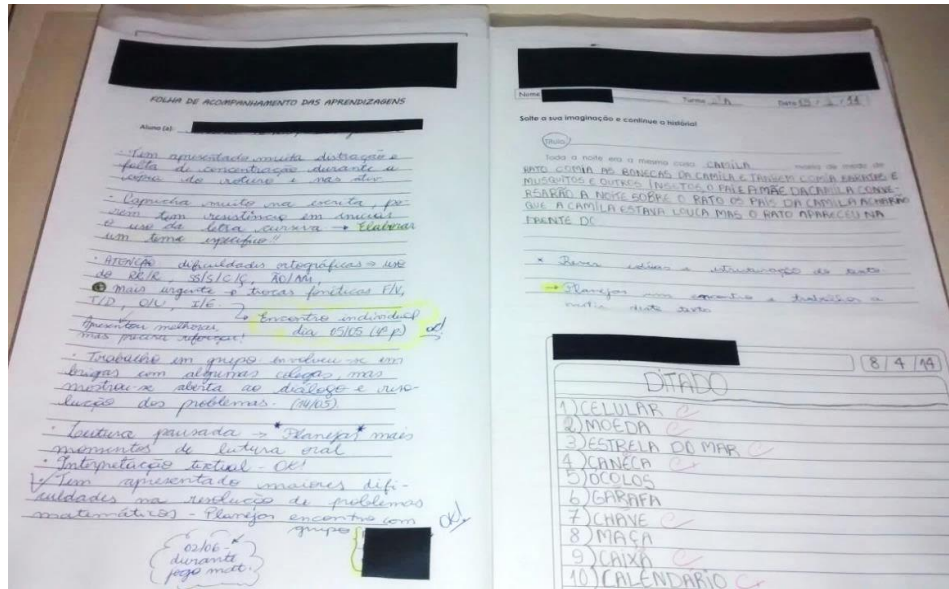


Figura 7 – Pasta organizativa do processo de avaliação

Nessa pasta, eu mantinha uma folha na qual ia anotando observações, falas, situações, dificuldades e sucessos que ia observando em cada aluno. Anexava também algumas atividades que deveriam ser retomadas nos encontros individuais que tinha com os alunos. Assim, durante o estágio essa pasta foi sendo constantemente alimentada e renovada com dados coletados em observações, conversas, intervenções, na avaliação semanal (Baú das Aprendizagens) e que serviram de base para o planejamento de aulas, atividades e intervenções.

Finalizando esta análise, ressalto que não só os alunos aprenderam durante o período em que estagiei, mas eu também aprendi muito. Destaco o seguinte trecho:

Chegando ao final do estágio, tenho refletido muito sobre a avaliação da minha prática pedagógica. Durante esse período fui aprendendo e me constituindo como professora. As interações com os alunos, as horas utilizadas para planejar, as produções e atividades corrigidas, os jogos confeccionados, enfim, em todos esses momentos me fizeram uma professora melhor, o que refletiu no processo de aprendizagem dos alunos.

Diário de Classe - Reflexão Semanal - 12º semana

¹⁵ O nome da instituição e do(a) aluno(a) foi suprimido por sigilo ético.

Assim, ressalto a importância de promover uma autoavaliação enquanto docente, refletindo sobre os princípios, os objetivos, as práticas cotidianas e suas implicações nos alunos. Essa avaliação do processo de ensino ajuda a melhorar a prática educacional e também contribui para a própria formação como docente. Reconheço, afinal, que foi no cotidiano em sala de aula, na constante ação-reflexão que fui me constituindo professora. Nesse sentido, valho-me das palavras de Maria Helena Cavaco (1995): “aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.” (CAVACO *apud* LIMA e REALI, 2002, p.224).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos confrontados no nosso dia a dia em sala de aula com um dos maiores desafios da educação hoje em dia: o de ensinar com qualidade a todos alunos, sendo que eles são diferentes em tantos aspectos – habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem, interesses, expectativas, motivações, ritmos de aprendizagem, etc. Para dar início às considerações possíveis ao final deste estudo, apresento novamente o problema de pesquisa, a questão norteadora dessa investigação: *que práticas docentes podem contribuir com as diferentes formas e tempos de aprendizagem dos alunos?*

A partir das análises das atividades, propostas, situações e experiências vivenciadas no Estágio, posso afirmar que não existe uma única resposta para essa pergunta, mas infinitas possibilidades que, com a devida competência, contribuem no atendimento das diferenças em sala de aula. Segundo Coll e Miras, “não é possível definir a ação educacional ótima em termos gerais e absolutos, mas é preciso fazê-lo sempre em função das características individuais dos alunos aos quais se aplica.” (COLL; MIRAS, 2004, p. 231).

Apesar disso, existem pressupostos fundamentais a serem executados no dia a dia do trabalho em sala de aula. Tenho em mente que, não importa a escola ou a turma que eu vá lecionar daqui para frente, irei me deparar com uma turma heterogênea. Assim, acredito que o primeiro passo a ser dado é conhecer os sujeitos a quem iremos ensinar e com quem iremos interagir. É fundamental, nesse processo de conhecer o aluno, **identificar e estudar sobre os seus processos de aprendizagem e construção do conhecimento**. Afinal, as propostas pedagógicas não terão sentido, a não ser que sejam produzidas a partir das possibilidades e limitações dos alunos.

A partir do momento em que conhecemos os alunos – suas motivações, interesses, dificuldades e habilidades – precisamos centrar o nosso **foco no planejamento e organização da ação docente**. Em uma turma na qual se respeita a diversidade em todas as suas formas não há espaço para práticas homogêneas, fixas e rígidas. Desse modo, é importante que o professor oportunize uma diversidade de situações de aprendizagem, que explore um conceito a ser ensinado de diversas maneiras, que diversifique a utilização de jogos, brincadeiras, materiais didáticos, a fim de favorecer a aprendizagem de alunos com diferentes processos e ritmos de aprender. Nesse sentido, o ato de planejar pressupõe a aceitação da flexibilidade de mudanças no planejamento, em alguma atividade, durante alguma explicação, toda vez que perceber que

um aluno não está acompanhando ou que está fácil demais para ele. A **diversificação e a flexibilização do ensino** tomam, então, lugar de destaque nas práticas que acolhem e respeitam os diferentes tempos e formas de ser aluno.

É importante que o processo de ensino e aprendizagem esteja em **constante avaliação**, tanto no que se refere aos ganhos, sucessos e dificuldades na (re)construção de conhecimentos dos alunos, quanto na reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. É preciso eliminar a avaliação como uma forma de classificar, medir e punir erros, dando lugar a uma avaliação contínua, que forneça elementos para enriquecer e impulsionar o processo de aprendizagem de cada aluno.

A partir desse estudo, percebi que a minha experiência como docente proporcionou muitos avanços para a turma. Cada aluno, em sua singularidade, progrediu em suas aprendizagens como sujeito aprendente, mas também como sujeito social. Reconheci ainda a importância de dar visibilidade, dar espaço de destaque aos alunos. Nesse sentido, Marchesi (2006) considera que, para que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o sucesso escolar, é preciso conseguir que ele se sinta protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, ao enxergar os alunos como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, o professor passa a planejar e oportunizar um espaço, tempo, situações e atividades diferenciadas, com as quais os alunos se sintam motivados na interação e na construção de novos conhecimentos.

Ao retomar todo o caminho que trilhei, desde o início do Estágio até a escrita destas últimas palavras, compreendo que ser uma boa professora para todos exige muita disponibilidade. Disponibilidade para ver, ouvir, entender, estudar, ensinar, repetir, compartilhar, aprender, desaprender, amar, desapegar... Não existe um manual de como trabalhar com a diversidade dos alunos ou como garantir que nenhum aluno fique para trás. Todas as atividades desenvolvidas na sala de aula, assim como as interações estabelecidas no transcurso destas, são resultado de um processo de construção. Ou seja, são nas minúcias do cotidiano escolar – no observar, no ouvir, no ajudar, no acolher, no desafiar, no motivar – que o professor vai se constituindo professor e aprendendo a trabalhar frente à diversidade de cada aluno.

Para finalizar essas considerações, proponho um retorno à imagem da capa deste trabalho de conclusão, ilustrada pelo pensador, educador e cartunista Francesco Tonucci. Da mesma forma que mudei minha forma de enxergar os meus alunos e a minha ação para/com os

mesmos, espero que mais professores deixem de ver o aluno como apenas mais um corpo na sala de aula, passando a vê-lo como um sujeito com desejos, interesses, sonhos, habilidades, capacidades, necessidades e direito a um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. P. 27-45.

CARMEN, Marisa del. A organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 55-70.

COLL, César. MIRAS, Mariana. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSO, Luciana Vellinho. Dificuldades de aprendizagem na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VI, nº 16, mar/jun., 2008. P. 22-25.

CUBERO, Rosario. LUQUE, Afonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTUNA, Tânia. Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. In: **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 18, nº 17, jul/set., 2002. P. 9-14.

GINÉ, Núria. O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 39-70.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GOLBERT, Clarissa S.; MOOJEN, Sônia M. P. Dificuldades na Aprendizagem Escolar. In: SUKIENNIK, P. (Org.). *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. P. 79-109.

LIMA, Sorahia M. de. REALI, Aline M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no currículo de formação básica?) In: REALI,

M. M. R. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 217-235.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____, et al (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004. P. 9-29.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

ONRUBIA, Javier. A atenção à diversidade no ensino médio: algumas reflexões e alguns critérios psicopedagógicos. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 119-130.

PINTO, Neuza Bertoni. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999. P. 47-79.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel (Orgs.). **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 59-73.

RODRÍGUEZ, Francesc López; SENTÍS, Ferran. As adaptações do currículo no ensino fundamental. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 89-93.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 13-37.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar da aprendizagem.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, Lev. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Imagem da capa: “Primeiro dia de escola: o encontro...” (1975). In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 76.