

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

Fernanda Teixeira dos Santos

**Diferenciação do Ensino na Alfabetização: o papel das intervenções
pedagógicas do professor no avanço dos alunos**

Porto Alegre
1. semestre
2017

Fernanda Teixeira dos Santos

Diferenciação do Ensino na Alfabetização: o papel das intervenções pedagógicas do professor no avanço 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 Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre
1. semestre
2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, em primeiro lugar, aqueles que me deram a vida e são os maiores incentivadores da minha caminhada pessoal. Aqueles que não medem esforços para me darem condições de seguir adiante, estar sempre lhes dando orgulho e motivos para serem os primeiros da plateia a me aplaudirem.

À minha irmã, meu maior exemplo acadêmico e de vida. Obrigada por todos os seus sábios ensinamentos. Saibas que em tantas vezes me espelho no teu empenho e dedicação com esta vida tão corrida que levas, tudo vale a pena quando amamos o que fazemos.

Às minhas orientadoras preciosas, Luciana Piccoli, do estágio obrigatório e a Renata Sperrhake da presente monografia, as quais me inspiraram e fizeram eu me apaixonar pela alfabetização. Prof^a Renata, tão jovem e tão experiente! O meu sincero muito obrigada por tantos ensinamentos, ajudas e descobertas. Sinto-me extremamente privilegiada em ter sido tua aluna e, hoje, tua orientanda de TCC, também és um dos exemplos para mim.

Às minhas queridas colegas e amigas que conheci neste percurso de quatro anos de curso, Jaqueline G., Carla, Camila, Bárbara, Jaqueline O., Jennifer e Rúbia, um dos maiores e valiosos presentes que ganhei. Muito obrigada por formarem uma parceria tão especial, as levarei para sempre no coração.

À minha família e todos os amigos, em geral, obrigada por compreenderem as minhas ausências para me dedicar ao curso e por estarem sempre me apoiando. Obrigada pelos momentos de festas e distração quando a cabeça precisava ser arejada, obrigada pela parceria, vocês também fazem parte dessa conquista.

Aos alunos que passaram por mim durante as mini práticas e o estágio obrigatório, sem vocês eu não seria capaz de me constituir pedagoga com olhares tão aguçados e dedicados à educação das futuras gerações do nosso país.

Enfim, o principal agradecimento, a Deus que me permitiu estar conquistando mais essa etapa da minha vida, com certeza apenas o início de tantas outras.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal refletir sobre o papel do professor alfabetizador e de suas intervenções pedagógicas realizadas com alunos que necessitam de apoio direto para que avancem nas suas aprendizagens. Para isso, o método de pesquisa escolhido foi o qualitativo e as ferramentas utilizadas foram a análise documental de planejamentos, reflexões e produções dos alunos encontradas em meu Diário de Classe e um estudo de caso com dois alunos que precisavam de mais investimentos da professora. Ancorada nos pressupostos da Pedagogia Diferenciada de Philippe Perrenoud, principal conceito deste trabalho, o estudo também se baseou em questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento, como a Zona de Desenvolvimento Proximal e o “interacionismo linguístico”, assim como em pressupostos básicos da alfabetização e da aquisição da linguagem pela criança. Todos esses conceitos foram permeados e analisados a partir da proposta da diferenciação do ensino. Sendo assim, quatro eixos analíticos foram criados: os procedimentos avaliativos, as intervenções pedagógicas destinadas a toda turma, as intervenções destinadas a um grupo de alunos pertencentes ao nível Pré-Silábico 2 de escrita e, por fim, as intervenções realizadas com dois alunos que precisaram de uma abordagem mais direta do professor. Com este trabalho foi possível identificar diversas situações em que a diferenciação do ensino auxiliou no avanço do desenvolvimento de crianças a partir da abordagem do professor focando em intervenções pedagógicas; também foi possível compreender com mais clareza o funcionamento das questões práticas que as crianças perpassam até se apropriarem do movimento da escrita e da leitura, primordial em classes de alfabetização; e, por fim, refletir e concluir que a diferenciação do ensino auxilia os professores a estarem mais próximos dos alunos na busca de avanços em suas aprendizagens, considerando questões de outras ordens que permeiam as dificuldades apresentadas por cada um deles.

Palavras-chave: Intervenções Pedagógicas. Pedagogia Diferenciada. Alfabetização.

SANTOS, Fernanda Teixeira dos. **Diferenciação do Ensino na Alfabetização: o papel das intervenções pedagógicas do professor no avanço dos alunos.** 2017. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SUMÁRIO

1 DELINEANDO CAMINHOS	5
2 METODOLOGIA	8
2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	11
3.1 AS CRIANÇAS NÃO APRENDEM DO MESMO JEITO	18
4 ANÁLISES	22
4.1 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS: mapeando os conhecimentos da turma.	22
4.2 INTERVENÇÕES PARA TODA A TURMA	30
4.3 INTERVENÇÕES PARA GRUPO PS2	33
4.4 ESTUDO DE CASO: CARACTERIZANDO F1 E F2	39
4.4.1 F1 – Sapeca!	40
4.4.2 F2 – Tímido!	43
4.4.3 Intervenções diferenciadas para F1 e F2	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	52

1 DELINEANDO CAMINHOS

O presente texto corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e tem como principal objetivo refletir sobre o papel do professor alfabetizador e de suas intervenções pedagógicas, realizadas com alunos que necessitam de apoio direto¹ para que avancem nas suas aprendizagens. O principal conceito utilizado é o de “diferenciação pedagógica” de Philippe Perrenoud (2000).

Ao longo de minha trajetória acadêmica na graduação em Pedagogia, acabei por despertar grande interesse em pesquisar e atuar na área da linguagem e da alfabetização, com crianças pertencentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das disciplinas de Linguagem e Educação I, II e III, e também das mini-práticas obrigatórias na 5ª e 6ª etapas do curso, além do estágio obrigatório na 7ª etapa. O Estágio de Docência obrigatório foi o momento em que me encantei pela profissão de professora-alfabetizadora, com base em grandes desafios que me foram postos/impostos durante este período em que atuei com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Ao pensar sobre o presente trabalho, ainda em seu início, foi impossível não considerar tal experiência. Diante disso, foi formulada a seguinte pergunta da pesquisa: *Qual é o papel do professor e de suas intervenções pedagógicas para o ensino no período de alfabetização de crianças, especialmente daquelas que possuem dificuldades de aprendizagem relacionadas à língua escrita?*

Para isso, analisarei alguns casos de alunos pertencentes aos níveis de escrita Pré-Silábico 1 e Pré-Silábico 2² (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que não demonstravam muitos avanços comparados aos outros alunos da turma sendo necessário, portanto, produzir uma série de estratégias para que tais alunos conseguissem avançar em suas aprendizagens, tais como: atividades diferenciadas e adaptadas a eles, organização por grupos de níveis de escrita, intervenções pedagógicas específicas em todas as situações de aprendizagem, além de momentos fora da sala de aula, em um atendimento mais individualizado. Apesar da indicação de Perrenoud (2000) em não focalizar o ensino apenas na intervenção do

¹ Este apoio consiste em intervenções pedagógicas, planejamentos e propostas diferenciadas.

² Tais níveis serão abordados na seção “Contextualizando conceitos”.

professor, tal procedimento ganha ênfase neste trabalho a partir do investimento presente nos planejamentos realizados para o estágio obrigatório nesse sentido, e que ganharam visibilidade na análise realizada.

Irei recorrer ao meu Diário de Classe, instrumento construído durante o Estágio de Docência, o qual é composto dos planejamentos e das reflexões semanais, assim como algumas anotações diárias, além de materiais específicos produzidos pelos alunos durante as aulas que me auxiliaram a compor o material empírico da pesquisa realizada. Esta ferramenta (o Diário de Classe) abrange toda a ação pedagógica de uma professora estagiária do Curso de Pedagogia, se constituindo em uma potente fonte de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. As reflexões e análises aqui desenvolvidas serão baseadas em autores do campo da Linguagem e da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, dando enfoque, também, aos dispositivos de diferenciação do ensino descritos por Perrenoud (2000).

Penso que é de extrema importância o professor possuir um “olhar sensível” a estes alunos que não conseguem avançar junto ao restante da turma e que possuem dificuldades específicas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Independente do caso, o professor jamais deve desistir de ensinar e potencializar as capacidades dos seus alunos. Pensando em diferentes estratégias, é possível identificar o interesse e o progresso de cada um deles, assim como reconhecer suas capacidades perante as condições de aprender e os conteúdos e objetivos de aprendizagem.

A metodologia do trabalho consistirá em uma pesquisa qualitativa, na modalidade análise documental, composta por dois vieses: o primeiro, a respeito dos registros e das reflexões no diário de classe com foco nas intervenções pedagógicas planejadas para o avanço da turma; e o segundo serão as intervenções pedagógicas realizadas com o objetivo de proporcionar o avanço do grupo de alunos pertencentes aos níveis Pré-Silábico 1 e 2 de escrita, utilizando-se, além da análise documental, da realização de uma análise inspirada na modalidade estudo de caso com dois alunos que precisaram de um investimento mais intenso da professora-alfabetizadora.

Para embasar este TCC, estarei apoiada em autores do campo da Linguagem, mais especificamente da alfabetização, como Magda Soares (2016), para tratar das fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita;

Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012) sobre os níveis de escrita e leitura e a prática do professor alfabetizador; Délia Lerner (2002), a respeito dos registros documentais e a importância da leitura em sala de aula. Ana Luiza Smolka (1987), focalizando um conceito muito utilizado atualmente, o “interacionismo linguístico” entre professor e aluno. Já no campo da Psicologia e Psicopedagogia, as contribuições de Lev Vygostky (2007) e Teresa Mauri (1998) que focarão na questão da aprendizagem, da zona de desenvolvimento proximal e da aquisição da linguagem pelas crianças. Antoni Zabala (1998) indicando os processos da avaliação formativa até identificarmos a necessidade da inclusão da diferenciação de propostas na sala de aula para determinados alunos. E, dando maior destaque às questões de diferenciação do ensino, Philippe Perrenoud (2000); e, ainda, Silvana Tuleski, Marta Chaves e Sonia Barroco (2012) que abordarão a aquisição da linguagem, o papel do professor quanto a isso e a influência das intervenções pedagógicas no processo de alfabetização.

Os capítulos estão organizados em subseções que abordarão aspectos mais específicos com relação à temática de cada um deles. O capítulo seguinte, intitulado de “Metodologia”, compreende os métodos e as ferramentas utilizadas para analisar e compor este trabalho, incluindo uma subseção que contextualiza os sujeitos envolvidos. O capítulo três, com o título “Contextualizando conceitos” se refere a uma escrita teórica dos conceitos escolhidos, em diálogo com os autores que embasaram a pesquisa e também inclui uma subseção que foca nas questões mais específicas da “diferenciação pedagógica”. O capítulo de número quatro, intitulado “Análises” contém as análises dos materiais empíricos escolhidos e explicitados na metodologia, assim como conta com duas seções referentes aos dois casos de alunos que precisaram de um trabalho mais focado pela professora. Por conseguinte, o último capítulo, as “Considerações Finais” conta com as considerações finais juntamente com as minhas aprendizagens perante este trabalho.

2 METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, focalizando aspectos vivenciados durante meu período do Estágio Obrigatório com alunos de um primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa tem o “ambiente natural”³ como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Pelo fato de eu estar imersa naquele local e no contato direto com aqueles alunos, pude compilar um conjunto de materiais, como atividades, reflexões, planejamentos, fotos, documentos e diálogos que, aqui, se tornam materiais de pesquisa a partir de um novo olhar lançado sobre eles. Tais materiais comporão as análises realizadas e serão evidenciados ao longo do trabalho. Todo esse material, que passa a ser tratado como dados da presente pesquisa, faz parte das minhas produções que compõem o Diário de Classe⁴.

Para chegar até a definição da pesquisa com abordagem qualitativa, fui elencando alguns destaques do meu Estágio Obrigatório, a partir do diário de classe, e refletindo sobre possíveis temas de pesquisa, elaborando questões básicas. Algumas temáticas eram muito amplas, outras já condiziam com assuntos que me inquietavam e permearam grande parte da minha graduação, como as intervenções pedagógicas e o “encantamento” pela alfabetização. Partindo deste assunto, lancei olhares a alguns casos de alunos que estavam se alfabetizando e precisaram de intervenções pedagógicas diferenciadas. Assim, escolhi dois alunos que exigiram uma abordagem diferente, comparados aos outros, para conseguirem avançar. Cada etapa que avançavam, era motivo suficiente para vibrarmos juntos e para que eu seguisse firme e motivada para continuar ajudando-os. Godoy (1995, p. 58) afirma que a pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve”. Portanto, a partir da revisita a essas situações vivenciadas, fui afunilando a temática da pesquisa e fazendo as escolhas teórico-metodológicas necessárias ao seu delineamento.

Os sujeitos escolhidos foram, então, o grupo de alunos pertencentes ao nível Pré-Silábico 2 de escrita e, mais especificamente, dois alunos que constituem um

³ Para os autores o “ambiente natural” é o local onde a pesquisa foi realizada, no caso, a escola.

⁴ Documento construído durante o período de Estágio Docente Obrigatório.

caso, com os quais tive que intervir com mais afinco para que progredissem. Os critérios pensados para esta seleção surgiram a partir do eixo central da pesquisa, as intervenções pedagógicas, e das minhas produções e estratégias como professora, destinadas e planejadas a este grupo de alunos. O grupo é composto por seis alunos e dentro dele ainda há dois alunos que precisaram de uma prática caracterizada pela “discriminação positiva” (PERRENOUD, 2010) e que eu dispusesse de tempo mais próxima a eles.

Com isso já definido, como estratégia metodológica, realizei uma análise documental em meu Diário de Classe, com o olhar direcionado aos planejamentos semanais que abordam as minhas estratégias a este grupo de alunos, às reflexões semanais que se referem a eles, e ao papel do professor perante a estes desafios de diferenciação do ensino, às tabelas de avaliação iniciais e finais do Estágio e também às atividades e produções destes alunos, evidenciando suas progressões intercaladas com a abordagem que realizei ao lado deles. O Diário foi sendo constituído ao longo de todo o Estágio: a cada semana um planejamento era realizado e revisado pela professora orientadora⁵ e, quando necessário, readaptado de acordo com alguma demanda inesperada. Com a conclusão da semana, uma reflexão era anexada elencando alguma situação, momento, desafio, novidade, etc, que ocorreu no andamento da prática docente a partir do qual se escrevia um texto reflexivo. Além disto, a cada dia, escrevíamos algumas anotações com pequenos destaques, falas dos alunos, situações inesperadas ou avisos, os quais também eram revisados pela orientadora.

Lüdke e André (1987, p. 38), ao citarem Phillips (1974, p. 187), explicam que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Essa é a principal característica do método qualitativo escolhido, a análise documental. A partir da minha pergunta de pesquisa, comecei a pensar a respeito de quais materiais eu poderia investigar e analisar, baseada nos meus interesses nas intervenções pedagógicas e estratégias de diferenciação do ensino.

Antes de abrir o Diário de Classe para essa pesquisa minuciosa dos documentos a serem analisados, estabeleci um critério básico: encontrar nos planejamentos e nas reflexões semanais, citações e propostas que incluíssem as

⁵ A orientadora escolhida para me acompanhar durante o Estágio Obrigatório da 7ª etapa do curso de Pedagogia foi a Profª Drª Luciana Piccoli.

intervenções pedagógicas que realizei com esses alunos, pertencentes ao nível Pré-Silábico 2 de escrita, e as reflexões posteriores a isto. Quanto às atividades dos alunos, deveriam evidenciar suas produções e avanços perante o meu trabalho com as intervenções e a diferenciação das propostas dirigidas a eles. A organização do diário de classe feita por semana, incluindo os planos diários, as atividades e as intervenções pedagógicas, permitiu alguns recortes dos planejamentos que indicam as “falas” caracterizadas como intervenções, o(s) objetivo(s), a condução das estratégias e o exemplo das atividades produzidas. Já nas reflexões semanais, procurei encontrar citações que se referiam às minhas práticas com esse grupo de alunos, assim como os desafios da alfabetização e os momentos em que mencionei com mais frequência o caso de dois alunos que precisaram de uma abordagem relacionada à “discriminação positiva”. Diante de todo o material produzido no estágio, selecionei trechos que compuseram o arquivo do material empírico deste TCC, a partir do qual foram desenvolvidas as análises que serão apresentadas nos próximos capítulos.

No início do estágio, em agosto de 2016, realizei um conjunto de avaliações com todos os alunos da turma, abordando a leitura e a escrita de palavras, a quantificação e a representação de números e o teste das “4 palavras e 1 frase”⁶, organizando um “kit” para cada aluno, acompanhado de uma tabela avaliativa de toda a turma. Já no fim do estágio, em dezembro de 2016, apliquei um conjunto de avaliações semelhante com as crianças, com o intuito de acompanhar seus avanços e resultados, assim como avaliar meu trabalho como professora-alfabetizadora. Reorganizei outra tabela comparativa com a anterior que foi muito útil e necessária para selecionar os episódios e materiais a serem pesquisados. Godoy (1995, p. 62) alega que, para compreender amplamente um fenômeno, “[...] todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”. Tal compreensão guiou o olhar lançado aos materiais analisados nessa pesquisa.

Além da análise documental, a monografia será composta de um estudo de caso direcionado aos dois alunos sujeitos da pesquisa, os quais me desafiaram e

⁶ O teste das “4 palavras e 1 frase” foi elaborado por duas pesquisadoras da área da linguagem, Emília Ferreiro, pedagoga e Ana Teberosky, psicóloga, as quais escreveram o livro da Psicogênese da Língua Escrita, no qual consta esta inovadora forma de avaliação da escrita de alunos que estão no período de alfabetização.

instigaram a analisar seu processo de alfabetização e os resultados que traziam perante as minhas intervenções, através de observações, diálogos e análises de suas produções. Bem como define Lüdke e André (1987, p. 18)

os estudos de caso visam à descoberta e o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

O estudo de caso é uma metodologia de abordagem qualitativa e aqui abrange o caso de dois alunos, nomeados de F1 e F2, que estiveram presentes em todo o meu Estágio e me fizeram refletir e repensar diferentes estratégias de ensino para que eles aprendessem a, ao menos, relacionar o nome à grafia das letras. Como cada caso é apenas um caso, tal como afirmam Lüdke e André (1987), foi preciso dedicar mais tempo, ainda, para estes dois alunos, buscando outras estratégias de diferenciação pedagógica, respeitando seus tempos de aprendizagem.

2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A turma em que realizei o Estágio Obrigatório, de agosto a dezembro de 2016, foi um primeiro ano em uma escola estadual localizada na zona sul de Porto Alegre. A turma era composta de 24 alunos, sendo onze meninos e treze meninas, com características diversificadas, mas o destaque maior foi com relação à agitação e à evidência de alunos ainda não alfabetizados.

Como primeira estratégia da prática pedagógica, realizei algumas testagens com o intuito de avaliá-los e categorizá-los de acordo com os níveis de escrita e leitura em que se encontravam, na época. Para minha surpresa, no final de agosto de 2016, quatorze alunos da turma ainda estavam entre os níveis Pré-Silábico 1 (PS1) e Pré-Silábico 2 (PS2) de escrita, mais especificamente, dois PS1 e doze PS2. Sendo assim, comecei a planejar atividades diferenciadas e pensadas para estes alunos, diferenciando-os dos demais que já estavam avançados e conseguiam

progredir. Lerner (2002, p.97), afirma que “a ajuda dada pelo professor consiste em propor estratégias das quais as crianças irão se apropriando progressivamente e que lhes serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade”. Essa ajuda, também, se amplia para a abordagem de outras unidades linguísticas e de outros conteúdos de ensino, para além do texto.

Seguindo com esses planejamentos diferenciados, ao longo do tempo, comecei a perceber que oito desses alunos estavam correspondendo às minhas expectativas e demonstrando avanços pertinentes diante de meus investimentos para com eles. Realizei ditados ao fim de cada mês com a finalidade de avaliar/diagnosticar esses progressos e analisar se já estavam avançando para os próximos níveis de escrita. Ao fim do mês de outubro, a turma estava configurada com apenas um aluno no nível PS1 e cinco no nível PS2. No papel de professora-alfabetizadora, fiquei imensamente satisfeita com essas evoluções e motivada a intervir diretamente apenas com esses seis alunos que se encontravam em níveis mais iniciais de escrita para evoluir perante aos outros. Para que isso ocorresse, de acordo Perrenoud (2000, p. 41) é necessário “[...] *otimizar a gestão do tempo que resta*, propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante”.

Com o grupo delineado, me aproximei a eles e comecei a compreender o motivo de algumas dificuldades nas quais se atravessavam questões de fora da escola também. Esses casos não apresentavam problemas apenas na aprendizagem e desenvolvimento diante dos conteúdos, alguns deles não conseguiam obedecer às regras e aos limites impostos pela escola, tendo comportamentos considerados inadequados, tais como, agressão aos colegas, desrespeito com as professoras, e até com os pais e mostrando-se totalmente dependentes de atenção. Tive que mudar o meu olhar em relação a eles para entender a situação para além da leitura e da escrita.

A partir dessas constatações e de meu envolvimento maior ao grupo, comecei a organizá-los em um grupo separado do restante da turma, utilizando o critério dos níveis de escrita e disponibilizando maior tempo e atenção a eles, sendo assim, a outra parte da turma ficou sob responsabilidade da professora titular.

No próximo capítulo abordarei os conceitos utilizados neste trabalho a fim de embasar teoricamente as análises e todas as estratégias metodológicas aqui explicitadas.

3 CONTEXTUALIZANDO CONCEITOS

Na sala de aula de alunos pertencentes ao ciclo de alfabetização, é necessário que o professor busque alternativas que os coloquem em situações de interação, tanto com os colegas, quanto com o próprio professor. Diante disso, o aluno vai se constituindo como sujeito pertencente a um grupo que interage e se desenvolve a medida que as trocas de experiências e saberes diferenciados acabam convergindo. No processo de alfabetização, a conduta do professor deve ser direcionada ao grande grupo com propostas que enfatizem a aprendizagem, entretanto, nem sempre o trabalho em grupo e as interações vão fazer com que o aluno avance e se desenvolva. Algumas vezes, é preciso que o professor restrinja determinados alunos, em alguma medida, dessas práticas, planejando momentos além da sala de aula para que consigam demonstrar avanços perante aos conteúdos selecionados.

Vygostky (2007) constatou, a partir de seus estudos e experiências com crianças, alguns níveis de desenvolvimento mental que determinam a capacidade de aprendizagem das crianças, considerando que estas podem estar em processos de maturação⁷ diferentes. Ao citar Koffka, Vygostky (2007, p. 90) evidencia que “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação”. Sendo assim, um processo é dependente do outro, os quais estão relacionados à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é um conceito muito importante e pertinente para esta pesquisa, o qual abrange as dimensões do aprendizado, especificamente, na escola.

Para compreender a ZDP e as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprender, é necessário abordar os outros dois níveis especificados por Vygostky: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que estão separados pela zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, de acordo com o autor,

a ZDP é 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

⁷ De acordo com Vygostky, a maturação corresponde aos processos neuropsicológicos que a criança, ao passar do tempo, vai adquirindo com a aprendizagem.

sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTKY, 2009, p. 97).

Portanto, o desenvolvimento real refere-se ao que o aluno já conseguiu realizar sozinho, enfatizando que a idade mental da criança é diferente da idade cronológica que ela possui. Já, o desenvolvimento potencial é o que ocorre a partir do auxílio de alguém mais experiente que esteja próximo à criança e que possibilite a troca de experiências entre eles. No caso da sala de aula, a interação com a professora, perante as intervenções pedagógicas por ela formuladas, contribui para estes avanços nos aprendizados. A ZDP, por estar entre esses dois níveis, engloba as funções que ainda não amadureceram, porém, estão no processo de maturação e são ativadas pela interação com o outro – no caso da professora em sala de aula, de maneira intencionalmente planejada.

Importante ressaltar que cada criança possui a sua ZDP, que ela não se configura de maneira igual para todos, sendo assim, “admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas” (VYGOSTKY, 2007, p. 96). Conforme essa afirmação, é preciso que o professor esteja atento ao desenvolvimento de seus alunos para identificar esse processo e as suas capacidades para, então, pensar sobre a pluralidade de níveis de escrita e leitura, por exemplo, encontrada na sua sala de aula. São nessas situações que se faz importante pensar um planejamento que aborde, especificamente, propostas com o enfoque na diferenciação pedagógica do ensino, adequando intervenções e propostas ajustadas aos níveis específicos dos alunos, em uma tentativa de contemplar a pluralidade da turma.

A construção dos conhecimentos é única e exclusivamente relacionada ao aluno, entretanto, a escola contribui para que ele consiga avançar e “aprenda a aprender”. Mauri (1998, p. 88) afirma que “é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a de ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto de aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender”.

Nesse sentido, após a compreensão da ZDP, destaco um dos principais conceitos utilizados neste trabalho vinculado às intervenções pedagógicas do professor para alunos no processo de alfabetização, o Interacionismo Linguístico. Para embasar o assunto, valho-me das contribuições de Smolka (1987) que, ao citar Vygostky, aborda quais são as funções constitutivas da linguagem e argumenta que

o momento de maior significado no desenvolvimento intelectual acontece quando a fala e a atividade prática se relacionam, ou seja, para a autora, “a palavra transforma e redimensiona a ação humana” (SMOLKA, 1987, p. 69). Essa convergência se destaca por possibilitar à criança o entendimento que uma linha do desenvolvimento está ligada a outra e que as duas juntas fazem com que ocorra a comunicação com as coisas e as pessoas. Essas relações de fala e atividade prática, no contexto do trabalho, indicam as intervenções pedagógicas que realizei com as crianças, um dos conceitos centrais que será explicitado abaixo.

A aquisição da linguagem faz parte da atividade humana que se dá paralelamente ao desenvolvimento maturacional dos indivíduos, não ficando restrita somente à fala, mas, sim, a todo um sistema de linguístico de representação da cadeia sonora em formas gráficas. Conforme Tuleski, Chaves e Barroco (2012), ao citarem Luria e Vygostky, a linguagem compõe o pensamento abstrato e a palavra é o elemento fundamental para a organização do pensamento. Algumas regiões específicas do cérebro são acionadas para que a criança consiga relacionar a fala com a escrita, no entanto, o professor deve estar atento às dificuldades apresentadas pelos seus alunos diante dessas ações, pois é um processo de desenvolvimento cognitivo complexo pelo qual passam e depende também da maturação de cada sujeito, até que consigam aprender a ler e escrever. Tuleski, Chaves e Barroco (2012, p.36), afirmam que é preciso

compreender, portanto, como se dá a organização funcional do cérebro ou a constituição das funções psicológicas superiores torna-se fundamental para que educadores e psicólogos redimensionem suas práticas no interior das escolas, principalmente em relação às séries iniciais e à aquisição da linguagem escrita por parte das crianças.

Como figura principal na idade escolar da criança, o professor auxilia neste processo de aprendizagem da linguagem escrita, facilitando as conquistas infantis e adaptando seus planejamentos e estratégias didáticas de acordo com a capacidade de cada um de seus alunos, não deixando de considerar a ZDP. Para que isso seja feito, ele dispõe de um recurso extremamente significativo, as intervenções pedagógicas. Por estar formando crianças a partir de seis anos de idade, seus ensinamentos não devem basear-se apenas na conceitualização da escrita e leitura, visto que outras aprendizagens escolares também precisam ser contempladas, tais

como a forma correta de segurar o lápis, a disposição das linhas no caderno, o tamanho da letra, o jeito mais adequado de sentar nas cadeiras, a força colocada na mão para escrever, entre outras atitudes básicas que também fazem parte do desenvolvimento e da maturação dos sujeitos infantis.

Ao se tratar das intervenções e das *mediações pedagógicas*, termo utilizado por Tuleski, Chaves e Barroco (2012, p. 40), a função do professor é de mediar a aprendizagem, configurando-se como figura importante no processo de ensino, principalmente por ser um dos fatores principais que influenciam na aquisição da linguagem de seus alunos em diversas situações cotidianas em sala de aula. Em classes de alfabetização, é importante levar diferentes suportes e autores de textos à sala de aula, com intenções distintas, para que a criança tenha o contato e compreenda estruturas textuais e palavras de outros universos vocabulares. Propor atividades diferenciadas, utilizar o lúdico como meio de intervenção, estar próximo ao aluno que apresenta dificuldade, são exemplos de propostas em que o professor estará exercendo o papel de realizador de uma mediação efetiva.

Como já citado anteriormente, de acordo com os níveis de escrita descritos no livro “Psicogênese da Língua Escrita,” coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), me baseei em Piccoli e Camini (2012) e Soares (2016) para detalhar e explicar cada um dos níveis em que meus alunos, selecionados para a presente pesquisa, se encontravam. O primeiro nível, denominado de Nível 1 pelas autoras, ou Pré-Silábico 1, é a hipótese em que a criança “relacionaria a escrita à reprodução de traços típicos da escrita, como linhas e formas semelhantes a *emes* em letra cursiva”. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 30). A criança pode apresentar dificuldade de distinguir desenho de escrita em seus registros, além de aparecer a “correspondência figurativa entre objeto e escrita”, pois para escrever a palavra “boi”, por exemplo, por ser um animal grande, ela pode colocar mais caracteres se, comparado à palavra “formiga”, que por ser um animal pequeno não precisaria de tantas letras ou caracteres para escrever. (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Já o nível 2, ou Pré-Silábico 2, conforme Soares (2016, p. 65) “corresponde ao uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras das palavras (número de sílabas)”. A criança já escreve com uma variedade considerável de letras e respeita a quantidade mínima em cada palavra, não menos que três. Morais (2012, p. 48) atenta para o fato de que não faz sentido para criança que se encontra nos níveis 1

e 2 de escrita, “ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que comecem com aqueles fonemas, pois o aprendiz não pensa em “fonemas” como unidades isoladas”. O aluno ainda possui a visão global da palavra e a reproduz dessa forma tanto na escrita, quanto na leitura da mesma.

Destaco que os níveis de escrita explicitados pelas autoras continuam até o nível 5, porém, as análises realizadas neste trabalho se deterão apenas nos níveis iniciais do processo de aquisição da escrita. No nível 3, conhecido por silábico, de acordo com Piccoli e Camini (2012, p. 32), “a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra e já relacionam a escrita com a fala”. O nível 4 representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética e denominada de silábica-alfabética, na qual “a criança tensiona sua análise silábica e aproxima-se de uma análise fonema a fonema” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 33). Por último, o nível 5, se remete ao alfabético e neste “a criança não tem mais problemas com o funcionamento em si da escrita alfabética” (p. 34). Para ocorrer a apropriação do sistema alfabético pelas crianças, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 29 *apud* Soares, 2016, p. 66) explicam que

os níveis de apropriação, na perspectiva construtivista, são, pois, identificados a partir da perspectiva da **criança**, de hipóteses e conceitos que ela vai construindo em sua interação com o objeto “escrita”: o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.

Os sujeitos pertencentes às turmas de alfabetização exigem um esforço maior de seus educadores pelo fato de estarem vinculados a um grupo heterogêneo que compreende diferentes tempos de aprendizagem. Como já escrito anteriormente, nesta pesquisa, analisarei casos de alunos que não conseguiam avançar perante o restante da turma, portanto, cada um deles apresentava um ritmo diferenciado até se sentirem aptos e capazes de progredir. Por este motivo, o subtítulo a seguir esclarece a afirmação sobre os diversos tempos e jeitos de aprendizagens que podemos encontrar nas escolas e de que artefatos o professor pode utilizar para auxiliá-los.

3.1 AS CRIANÇAS NÃO APRENDEM DO MESMO JEITO

As crianças não aprendem do mesmo jeito. Como assim? Quem aprende primeiro? Como elas lidam com essas diferenças? Como o professor consegue lidar com isso em sua sala de aula? Por que não aprendem do mesmo jeito? Onde está a diferença? O que fazer? Planejar para todos? Planejar separado? Organizá-los em grupos de níveis? Como medir essas aprendizagens?

Como título desta subseção escolhi uma frase escrita no livro “Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade” escrito por Piccoli e Camini (2012), quando elencam alguns princípios pedagógicos norteadores para os professores de classes de alfabetização. As autoras fazem uma profunda reflexão a respeito desses tempos diferenciados de aprendizagem, com os quais me deparei em meu Estágio Obrigatório. Nesse sentido, concordo com a seguinte afirmativa das autoras:

Investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 45).

“Saber lidar com a diversidade”: aposto ser este um dos maiores desafios enfrentados no cotidiano de uma classe de alfabetização. Como já explicitado acima, a aprendizagem da criança vai depender da Zona de Desenvolvimento em que ela se encontra nas diversas fases de sua vida escolar e em relação aos diferentes conteúdos escolares. Assim, se mostra pertinente a afirmação de Perrenoud (2000, p. 40) de que “o movimento rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada levam a que se pense a progressão de *cada* aluno.” Não é possível considerar que haja uma homogeneidade com relação aos níveis de escrita e leitura em uma turma de alfabetização. Assim sendo, a partir do panorama (tabela, esquema ou gráfico) construído pelo professor dos níveis apresentados pela turma, este é capaz de pensar em estratégias determinadas a seus alunos e “personalizar” propostas que consigam abarcar a capacidade cognitiva de aprender dessas crianças, assim como fazer com que consigam avançar.

Para este trabalho, me baseei muito em um conceito que se faz presente, cada vez mais, nos espaços escolares, a “pedagogia diferenciada”⁸. A fim de tentar definir o significado deste termo, utilizo as palavras de Philippe Perrenoud (2010, p.23), autor do conceito: “A Pedagogia Diferenciada trata-se de romper as diferenças e favorecer os desfavorecidos, de forma ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades”. Em suma, o termo já indica que a diferenciação do ensino deve ser um exercício que precisa do olhar sensível, da disposição e de total investimento do professor em planejar para priorizar esses alunos que mais necessitam. Reitero que este conceito se refere a uma complexidade que vai além de apenas diferenciar propostas pedagógicas considerando a capacidade cognitiva dos alunos. Porém, para este trabalho, utilizei o conceito de Perrenoud aplicado à aquisição da língua escrita, considerando os níveis psicogenéticos encontrados em minha turma de alfabetização.

Em outra publicação, Perrenoud (2010, p. 26) afirma que “o que deverá ser diferenciado é o investimento subjetivo, a inteligência profissional, a criatividade, o ensino estratégico, e o atendimento personalizado dado a cada aluno”. Porém, não é só isso que se faz necessário por parte do professor, pois, muitas vezes, por trás das dificuldades apresentadas, há uma realidade social fora da escola que interfere na capacidade de aprendizagem da criança e isso se reflete completamente no momento de aprender a ler e a escrever. São questões que atravessam a vida das crianças e nos fazem concluir, mais uma vez, que elas não aprendem todas ao mesmo tempo, e isso se dá por diferentes motivos, portanto, Perrenoud (2000, p. 43) constata que “nem todos desempenham o mesmo papel no procedimento, o que não suscita conseqüentemente as mesmas aprendizagens em todos”.

Por conseguinte, eis mais um questionamento: se elas são capazes de aprender, como o professor conseguirá abarcar todo o seu grupo de alunos para que se desenvolvam e aprendam? O autor considera que para que essa diferenciação seja possível é necessário criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem os alunos em uma situação pertinente às suas capacidades e que privilegiem aqueles que têm mais para aprender. Na visão dos professores, pode parecer trabalhosa essa dedicação para os casos desses alunos que precisam

⁸ Ainda que, talvez, não haja uma compreensão aprofundada de tal conceito por parte dos professores alfabetizadores, a ideia de uma pedagogia diferenciada e o entendimento da necessidade de propostas diferenciadas já é algo que povoa os ditos que circulam nas escolas.

da diferenciação para conseguirem avançar, no entanto, existem diversas maneiras de facilitar este esforço, a começar pelas intervenções pedagógicas, as quais Piccoli (2013, p. 43) evidencia que

a professora-alfabetizadora precisa aprender a fazer boas perguntas – as quais somente sua competência técnica lhe permite produzir – para auxiliar a criança a interrogar-se sobre o funcionamento do sistema de escrita (ou outro tema em questão), ao mesmo tempo em que deve oferecer subsídios para que o aluno possa encontrar soluções, ainda que provisórias, aos seus questionamentos.

A autora citada acima se remete ao termo “boas perguntas”, o qual demanda empenho do professor em pensar, planejar, registrar e fazer essas perguntas aos seus alunos durante momentos específicos de ensino e diferenciação. A proposta é de deixar a criança refletir sobre o que foi perguntado e ter que realizar o exercício de pensar sobre seus conhecimentos prévios para conseguir responder ao professor, ou, algumas vezes, quando não sabe a resposta, o silêncio já significa que a intervenção a deixou com dúvida e revela, para o professor, onde se encontram suas dificuldades em determinados conteúdos e qual o caminho que ele ainda precisa percorrer com aquela criança a fim de alcançar resultados positivos.

Frente a isso, as escolhas do professor deverão ser voltadas tanto para o grande grupo, quanto para os casos específicos que precisam da diferenciação do ensino. Tuleski, Chaves e Barroco (2012, p. 40) reafirmam que “as decisões do educador nesse processo, seu posicionamento diante das crianças, o que ele enfatiza, os recursos que apresenta para motivar a aprendizagem, são fatores determinantes”. Todos nós sabemos que esse processo é árduo para o aluno e para seu professor também, pois em determinados casos, forças externas precisam trabalhar juntas para que ocorra o aprendizado de fato. A busca pelos avanços na sala de aula faz parte do cotidiano de educadores preocupados com a formação de educandos capazes de seguir em frente com autonomia. Nessa perspectiva é imprescindível o esforço das duas partes para que, futuramente, professor e aluno sejam gratos e orgulhosos da progressão efetiva da aprendizagem.

Para concluir a teorização a respeito da pedagogia diferenciada, me apoio em mais uma afirmativa de Perrenoud (2010, p. 21), qual seja: “a igualdade de tratamento na sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens”. A desigualdade percebida nas escolas indica para mais uma ideia trazida por este autor e que também faz sentido com o que foi discorrido até aqui: a *discriminação*

positiva. Essa ideia se trata de “favorecer os desfavorecidos” de uma forma intencional, explícita, que tenha a função de somar no processo de aprendizagem dos estudantes, em prol da igualdade.

A diferenciação está totalmente conectada à discriminação positiva, pois é a partir de situações que caracterizam essa discriminação que é possível atuar com ferramentas para a diferenciação no contexto apresentado. Compreendo que a partir da distinção de determinados alunos que se encontram nesses casos que demandam uma discriminação positiva dentro da sala de aula e, posteriormente, com os diagnósticos, o professor consegue eleger quem são estes sujeitos, tem como prosseguir com suas aprendizagens focando em novas modalidades e propostas que configurem um ensino diferenciado.

4 ANÁLISES

“[...] não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente impossível, devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos” (PERRENOUD, 2000, p.39).

O capítulo será organizado a partir de quatro eixos, estruturados em subtítulos e selecionados para dar conta de analisar diferentes estratégias de ensino caracterizadas pela Pedagogia Diferenciada, assim como os procedimentos avaliativos realizados a fim de chegar às constatações das aprendizagens dos alunos. O primeiro eixo contará com as tabelas de avaliação que organizei a partir das testagens realizadas com toda a turma, tanto no início do estágio, quanto ao seu final, com o objetivo de categorizar os alunos de acordo com seus níveis de escrita e leitura. O segundo eixo englobará alguns recortes dos meus planejamentos e das reflexões semanais pertencentes ao meu Diário de Classe, focando, principalmente nas intervenções pedagógicas realizadas com toda a turma. Já no terceiro eixo explicitarei melhor outros recortes de meus planejamentos e das reflexões semanais, as quais englobarão as estratégias utilizadas com seis alunos pertencentes ao nível PS2 e que possuíam um ritmo diferenciado de aprendizagem. Por fim, o quarto eixo apresentará materiais específicos e algumas estratégias que utilizei com os dois casos de alunos que se encontravam nos níveis Pré-Silábico 1 e Pré-Silábico 2 de escrita⁹, coletados ao longo do meu Estágio Obrigatório. Como já explicado no capítulo da metodologia, essas análises serão documentais e um estudo de caso, alicerçadas nos conceitos escolhidos para me auxiliar na escrita deste trabalho.

4.1 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS: mapeando os conhecimentos da turma

Ao final do mês de agosto de 2016 iniciei meu percurso como estagiária de uma turma de primeiro ano em uma escola estadual de Porto Alegre. A turma era

⁹ O critério de seleção desses dois alunos já foi explicitado em capítulos anteriores.

composta de 24 alunos com distintos níveis de desenvolvimento. A fim de mapear os níveis de escrita e leitura, conforme Ferreiro e Teberosky (1979) estabeleceram, apliquei três tipos de testagens com as crianças: 1) o teste das “4 palavras e 1 frase”, 2) uma atividade que propõe a escrita do nome de algumas imagens e 3) leitura de determinadas palavras para que fossem representadas através de desenhos. Tais testagens serão explicitadas abaixo: teste 4 palavras e 1 frase e a atividade de leitura e escrita, realizada concomitantemente.

TESTE – 4 PALAVRAS E 1 FRASE
Nome:
Zebra
Arara
Elefante
Boi
Frase: A zebra é um animal bonito.

Fonte: Diário de Classe – Planejamento semana 1 – acervo pessoal

A primeira produção avaliativa que realizamos foi o teste das 4 palavras e 1 frase, o qual já foi indicado no capítulo metodológico, encontrado no livro da Psicogênese da Língua Escrita escrito pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esse teste fornece um instrumento capaz de auxiliar as professoras no processo avaliativo de escrita e leitura de seus alunos. Piccoli e Camini (2012, p. 29) explicam que “[...] os conhecimentos são testados por meio de quatro palavras – dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba, de um mesmo campo semântico – e a frase contém a palavra dissílaba ditada anteriormente”.

No caso acima, contei a história do livro “Qual é a cor do amor?” para toda a turma e, por conseguinte, fui levando de dois em dois alunos para a biblioteca da escola para realizarem o teste comigo. Na realização da testagem, a função do professor é ir ditando uma palavra por vez, sem nenhuma entonação ou pausa na voz, devendo apenas dizer a palavra e esperar que a criança consiga reproduzi-la no papel. O mesmo ocorre para a disposição das palavras na folha, devemos deixar que a criança se organize da forma como quiser para depois identificarmos a sua organização espacial na folha. Com o término da escrita das palavras e da frase,

podemos solicitar que ela retome tudo que foi escrito lendo cada uma das escritas para o professor, assim, testa-se a leitura e a identificação das palavras e da frase.

A testagem pode ser feita de duas formas, primeiro no coletivo com o professor ditando as palavras e, com a conclusão da escrita, individualmente, é solicitada a leitura dessas palavras para o professor, desafiando que a criança leia apontando com o dedo, junto a algumas intervenções realizadas por ele a fim de auxiliar a criança neste processo. Para aqueles alunos que já apresentam a escrita alfabética ou estão em fase de transição do nível silábico-alfabético para o alfabético, Weisz (2013)¹⁰ indica que nem sempre é necessário que façam a leitura para o professor porque eles já possuem uma noção maior do sistema de escrita e da correspondência do valor sonoro das letras. A outra maneira é, em um ambiente mais restrito em que o professor esteja em contato direto com cada aluno, solicitar a escrita de palavra por palavra e seguidamente a sua leitura. Importante ressaltar que para o momento da leitura não é indicado que o professor faça no coletivo, andando pela sala, pois pode prejudicar aqueles alunos que estão em níveis iniciais de escrita e facilitar apenas para os que já sabem ler e se encontram a partir do nível silábico.

Perrenoud (2000, p. 47), autor muito presente nesta monografia, enfatiza a importância dessas situações avaliativas e os motivos pelos quais se fazem necessárias nas salas de aula:

Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer *balanços* periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde. Esta não é sua única função, uma vez que devem contribuir para estratégias de ensino-aprendizagem em um grau ou em um ciclo.

Sendo assim, os procedimentos avaliativos possibilitam ao professor fazer o mapeamento das hipóteses dos alunos, diagnosticar os avanços e/ou dificuldades de seus alunos, assim como já pensar em novas estratégias, intervenções e planejamentos e adotá-los para com eles, bem como o autor evidencia na citação acima.

Depois da aplicação do teste explicitado acima, com a turma completa na sala de aula, realizamos a outra testagem relacionada à leitura e a escrita de palavras, utilizando como recurso uma folha estruturada na qual eram solicitados a

¹⁰ Vide referências deste trabalho: Vídeo “Orientações para sondagem Dra. Telma Weisz” (2013).

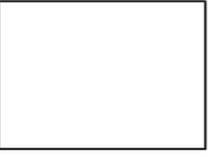
identificação de imagens e a escrita correspondente, e a leitura de palavras para que fossem representadas através de desenhos. Tal como é possível observar abaixo:

- TESTAGEM 1: LEITURA E ESCRITA -

Escreva o nome dos desenhos:

Desenhe o que você lê:

CAVALO	PEIXE
	
ESTRELA	MÃO
	

Fonte: Diário de Classe – Planejamento semana 1 – acervo pessoal

A intenção, com essa atividade, era de que eles identificassem a imagem e conseguissem escrever, ao menos, a letra inicial de cada palavra. Escolhi palavras de um campo semântico que pertenciam ao contexto vivenciado por eles desde o início do ano e compostas de mais sílabas simples do que complexas, porém, com composições dissílabas, trissílabas, polissílabas e monossílabas. Ressalto para o fato de que como eles estavam organizados em grupos na sala de aula, alguns alunos copiavam de outros colegas com a intenção de acertarem, entretanto, como eu já havia aplicado a testagem das 4 palavras e 1 frase anteriormente, já sabia que alguns alunos não conseguiriam produzir escritas convencionais nem realizar a leitura de forma compreensiva.

De posse deste material, organizei duas tabelas compostas com a avaliação diagnóstica de cada aluno (escrita e leitura). A tabela abaixo se refere aos níveis de escrita diagnosticados em 01/09/2016: a primeira coluna destaca as iniciais dos nomes dos alunos e na segunda os níveis de escrita. Destaco que os alunos indicados por F1 e F2 pertencem ao estudo de caso que será analisado em seguida.

ALUNO	NÍVEL DE ESCRITA
A	Alfabético
B	Silábico
D	Alfabético
D	Pré-silábico 2
E	Silábico-alfabético
E	Pré-silábico 1
F2	Pré-silábico 1
F1	Pré-silábico 2
F	Silábico-alfabético
G	Pré-silábico 2
H	Silábico
H	Pré-silábico 2
J	Alfabético
J	Pré-silábico 2
K	Pré-silábico 2
K	Pré-silábico 2
L	Pré-silábico 2
M. E.	Pré-silábico 2
M	Pré-silábico 2
M	Pré-silábico 2
N	Pré-silábico 2
P	Alfabético
R	Silábico
S	Silábico

A fim de totalizar os dados e produzir uma visão geral da turma em relação aos níveis de escrita, mais uma tabela foi produzida:

NÍVEL DE ESCRITA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Pré-Silábico 1	2
Pré-Silábico 2	12
Silábico	4
Silábico-alfabético	2
Alfabético	4

A concepção de avaliação que guia essa organização do trabalho pedagógico é aquela que chamamos de “avaliação formativa”. Tal avaliação é composta de dados que vão além da quantificação e classificação por grupos de níveis cognitivos e é realizada de acordo com o processo e a capacidade cognitiva de cada sujeito, ao passo que o aluno aprende no mesmo momento em que está sendo avaliado. De acordo com Zabala (1998), a avaliação formativa é composta de três etapas: a inicial ou diagnóstica, na qual ocorre o levantamento dos dados; a reguladora, que proporciona condições para que o aluno consiga melhorar vinculado às ações diferenciadas do professor para com ele; e a etapa final ou integradora, que visa ajudar o aluno a integrar todas as outras etapas com os conhecimentos adquiridos. Essas etapas são permeadas pela diferenciação do ensino, desde o início da prática avaliativa do professor. Após a conclusão do movimento da avaliação formativa é possível fazer o levantamento das necessidades de aprendizagem de cada aluno e, por conseguinte, considerar necessário continuar aplicando, ou não, a Pedagogia Diferenciada. Portanto, podemos considerar que, de acordo com a proposta da avaliação formativa, até chegarmos à pedagogia diferenciada, passa-se por um ciclo contínuo de avaliação, que vai se alterando com o passar do tempo, configurando-se como um movimento fundamental nas classes de alfabetização.

Conforme descrito no parágrafo anterior, realizei tal momento avaliativo na minha turma de estágio e constatei a necessidade de lançar mão de estratégias vinculadas à Pedagogia Diferenciada, a partir da realização das avaliações.

Com os diagnósticos já organizados, evidencio que, para minha surpresa, a metade dos alunos da turma pertenciam ao nível Pré-Silábico 2 de escrita, sendo que já estavam se encaminhando ao último trimestre do ano letivo. Outra preocupação foi com relação ao aluno pertencente ao nível Pré-Silábico 1, pois representava as letras de formas semelhantes à escrita convencional, porém, ainda

com dificuldades no seu traçado e no seu reconhecimento. Esse grupo dos alunos PS1 e PS2 me afligiam pelo fato de ainda não terem avançado nas aprendizagens básicas fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética. A fim de embasar os motivos que me inquietavam, ao ler sobre a concepção de alfabetização descrita no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a, p.10) constatei que

[...] pode soar estranho que a criança precise descobrir, por exemplo, “que escrevemos com letras, que são diferentes de números e que não podem ser inventadas”. No entanto, esta é uma descoberta que, numa etapa inicial, todas as crianças têm que fazer para, progressivamente, vir a dominar o SEA.

Nesse sentido, os alunos que estavam nesses níveis mais iniciais ainda não haviam conseguido avançar nessa aprendizagem básica do SEA, dessa forma, precisavam de ensino direcionado e intervenções apropriadas para que conseguissem avançar em seu processo de alfabetização, a partir da construção dessas propriedades iniciais de escrita.

Ainda ancorada nos escritos do PNAIC, Artur Gomes de Moraes e Tânia Leite, enfatizam que “no primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais” (BRASIL, 2012b, p. 16). Os autores utilizam estes três verbos como essenciais aos direitos de aprendizagem das crianças em cada ano de escolarização. Essas aprendizagens a serem iniciadas, aprofundadas e consolidadas se materializam em escrever seu nome, reconhecer e nomear as letras do alfabeto, diferenciar números de letras, conhecer a ordem alfabética, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais das palavras, ler palavras, entre outras. Destaco que os meus alunos localizados nos níveis PS1 e PS2 de escrita, ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto, sendo assim, não conseguiam avançar para as outras atribuições determinadas para o primeiro ano de escolarização.

Soares (2016) faz uma importante reflexão a respeito do conhecimento das letras como a principal etapa pertencente ao ciclo de alfabetização dos alunos. A autora, ancorada em outros autores e pesquisas, destaca que as crianças não descobrirão as letras e seus significados sozinhas, normalmente é necessário a

orientação do professor para que estabeleçam as conexões corretas. Soares (2016, p. 209) reitera que: “O conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético”. As crianças possuem contato com as letras em diversos contextos desde muito cedo, tais como nas letras de seus nomes, nos cartazes em casa, na rua, na escola, nos anúncios, nas tecnologias móveis as quais eles fazem uso (tablets, *lpads*, celulares, computadores), no alfabeto, nos livros, na televisão, entre outros. Considerando essa importante etapa, Soares faz uma ressalva de que

[...] o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica. (SOARES, 2016, p. 209).

Portanto, o contato com as letras e a apropriação do sistema de escrita são conhecimentos fundamentais que auxiliam no desenvolvimento e na progressão das aprendizagens das crianças a fim de alcançarem outros níveis de escrita e de leitura, concomitante à aquisição da consciência fonêmica¹¹.

Por fim, a avaliação dos alunos teve a finalidade de mapear os conhecimentos que eles já possuíam e quais ainda precisavam de um maior investimento no que se refere à alfabetização, para que eu começasse a pensar nas ações prioritárias para o restante do estágio. Zabala (1998, p. 200) argumenta que a avaliação

[...] tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Essas propostas educacionais mais adequadas, indicadas pelo autor acima, foram direcionadas com o investimento nas intervenções pedagógicas em três vieses: 1) direcionadas para a turma, 2) direcionadas para pequenos grupos e 3) para alunos específicos (individualizada), como será visto nas subseções seguintes.

¹¹ A consciência fonêmica é uma das subdivisões da chamada consciência fonológica, que envolve, além desta, as habilidades de consciência silábica e de rimas e aliterações.

4.2 INTERVENÇÕES PARA TODA A TURMA

Com os diagnósticos concluídos e a fim de iniciar o trabalho focando nas diferenciações que deveriam ser feitas com a turma, fiz uso de outro tipo de mecanismo que ajudaria tanto os alunos, quanto a mim, para conseguir identificar suas dificuldades e favorecer a interação e a participação dos alunos em sala de aula: as intervenções pedagógicas. Tal estratégia se justifica, também, com inspiração no interacionismo linguístico (SMOLKA, 1987), pois este conceito afirma que na relação da fala com a atividade prática é que se torna possível a comunicação entre as pessoas e facilita o entendimento da criança perante o que está sendo ensinado.

Entende-se que a função de professora deve ser de “facilitadora” da aprendizagem, gerando boas perguntas e atividades adequadas para crianças de sua turma. Desse modo, foi preciso planejar e estruturar propostas que se fizessem acessíveis para determinados grupos de alunos, assim como pensar em diversas intervenções pedagógicas que auxiliassem nesses momentos de aprendizagem enquanto estavam executando o exercício. Tal como é possível observar no excerto abaixo, retirado de um planejamento destinado aos alunos do grupo dos Pré-Silábico, as intervenções pedagógicas tinham como objetivo fazer com que eles se dessem conta da relação da oralidade com a escrita das palavras, assim como com a grafia da letra correta, vinculando o valor sonoro à sílaba correspondente:

PLANEJAMENTO SEMANA 8 – 17/10/2016

Objetivo:

- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro a fim de escrever e ler palavras.

Descrição da atividade:

Após um passeio na horta da escola, voltaremos à sala de aula e eu irei para o quadro e escreveremos, juntos, o nome de todos os alimentos plantados na horta da escola (espinafre – cenoura – couve – repolho – beterraba – mostarda – tomate – alface – salsinha – cebolinha). Entregarei uma folha avulsa em forma de lista para essa atividade. ***Turma, vamos escrever os nomes dos alimentos da horta agora! Quem lembra quais são eles? Tomate. Como faz o TO?***

Com qual letra começa? T. e depois? O. E para escrevermos o MA? MMMMM, que letra é essa? M e depois o AAAAA. Não esqueçam que a sílaba é composta de mais de uma letra, a vogal não pode ser deixada de lado. E o TE? Lembrem do primeiro pedacinho TTT e depois E. Chamarei mais a atenção dos alunos pré-silábicos e silábicos para me ajudarem nessa escrita. Essa lista de palavras auxiliará os alunos a realizarem a próxima atividade que será mais lúdica.

Fonte: Diário de Classe – planejamento semana 8 – Acervo pessoal

Na atividade descrita acima é importante chamar atenção para o fato de que as intervenções foram inseridas diante de um contexto de uma atividade pertencente ao nosso projeto de trabalho, o qual se referia à Alimentação Saudável. É muito importante, em classes de alfabetização, deixar as crianças se confrontarem com esses tipos de perguntas, principalmente nos momentos de escrita e leitura de palavras, para que se deem conta da composição das palavras e sílabas e a sua correspondência com os sons emitidos. Piccoli (2013, p. 44) reitera que “além de confrontar as crianças com perguntas produtivas, a professora precisa explicitar saberes linguísticos que possibilitam às crianças avançarem”.

Um momento adequado para a realização deste movimento é aquele que Piccoli (2013) denomina de “reflexão metalinguística” que, aliado à sistematização e à intervenção pedagógica possibilita que os alunos atentem para aqueles aspectos selecionados pela professora, em seu planejamento, para serem foco de atenção e reflexão. Esses saberes linguísticos, no excerto acima selecionado, dizem respeito às indicações da composição das palavras, quando destaco que a sílaba é composta de mais uma letra, evidenciando o papel da vogal. A criança vai sendo alertada para o som e a letra correspondente a ele, assim como aos saberes linguísticos que a professora evidencia diversas vezes, até perceber que ela está assimilando e (re)produzindo, por si mesma, conhecimentos que evidenciam esses saberes linguísticos. Tal aspecto também pode ser observado no excerto abaixo selecionado, que evidencia a percepção dos pequenos, e importantes, avanços dos alunos:

A partir do andamento da semana, começo a minha reflexão com um sorriso no rosto e com muito mais vontade de continuar investindo na alfabetização dos meus alunos. Cada vez me sinto mais confiante e segura dentro da sala de aula, mas, nada é mais gratificante do que perceber o avanço, por mínimo que seja, no processo de escrita e leitura de alunos pré-silábicos.

Fonte: Reflexão semanal – semana 3 – Diário de Classe.

A reflexão escrita acima se reporta aos pequenos avanços já vistos com o grupo dos alunos PS1 e PS2, sendo que eu já estava lhes chamando atenção para alguns aspectos básicos da escrita das palavras, como, por exemplo, sempre destacava que cada sílaba precisava de, no mínimo, uma letra e, se eles já conseguissem colocar uma para cada sílaba, eu já estaria muito contente com o progresso, assim como a segmentação oral enfatizando mais tempo no som da vogal.

Remeto-me às semanas iniciais do Estágio, nas quais eu já estava de posse das tabelas dos diagnósticos e planejando conforme os níveis em que todos se encontravam. Como estávamos no início do processo de alfabetização, por enquanto, as diferenciações do ensino se encontravam mais especificamente nas minhas intervenções orais, evidenciando uma prática voltada ao interacionismo linguístico (SMOLKA, 1987) nos momentos de escrita e leitura de palavras com o grande grupo, assim como segue no recorte do planejamento da semana 2, abaixo indicado:

PLANEJAMENTO SEMANA 2 – 05/09/2016

Objetivos:

- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever e ler palavras.
- Desenvolver a consciência silábica a fim de segmentar as palavras em suas sílabas.

Descrição da atividade

No retorno na merenda, todos eles voltarão à sala de aula e levarei uma lista de palavras pronta sobre o assunto (BRASIL – INDEPENDÊNCIA – BANDEIRA – DESFILE – SETEMBRO – PÁTRIA – FERIADO). Escreveremos juntos no quadro e eu realizando inferências sobre as letras que compõem as palavras: ***Pessoal, para escrevermos a palavra BRASIL, qual a primeira letra que utilizamos? E para fazer o BRA? Não esqueçam que tem um sonzinho escondido antes do A. É o R, R de Raphael. Agora o SIL? Não é o Z. É o S que tem dois tipos de sons, não podemos nos confundir. Depois o IL? LLLLLL? Não é somente o I. Como fizemos o EL do Gabriel? Ao final, tem a letra L. Aqui fica IL.*** Assim ocorrerá com todas as palavras. Após essa escrita apenas no quadro, ao lado, faremos juntos a segmentação silábica oral de cada palavra, a fim de já irem se familiarizando com as próximas atividades. ***Agora, na palavra BRASIL, quantos pedacinhos nós temos? Vamos repetir juntos a palavra bem alto. BRA-SIL. Repitam comigo contando nos dedos.*** Caso ocorram muitas dificuldades, esse exercício será repetido várias

vezes, assim como com todas as palavras que estão no quadro, enquanto iremos registrando ao lado. Conforme for a organização, os alunos podem continuar após o recreio.

Fonte: Diário de Classe – planejamento semana 2 – Acervo pessoal

No excerto acima selecionado destaca-se o investimento, nas intervenções pedagógicas, nas aprendizagens relacionadas à consciência silábica e na análise da relação fonema-grafema, indicando, também, um investimento no desenvolvimento da consciência fonêmica. Soares (2016) reitera que é na consciência silábica que a criança começa a adquirir a “fonetização da escrita”, termo denominado por Ferreiro (2004) para quando “[...] o aluno é capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever silabicamente [...]” (SOARES, 2016, p. 187). Com este propósito comecei a enfatizar, cada vez mais, essa prática no momento de realizar as intervenções com os alunos, pois para o avanço das crianças dos níveis PS1 e PS2, a fonetização da escrita se faz fundamental. Felizmente, os pequenos avanços já foram notados na produção oral e escrita das crianças daquela turma após o início dos investimentos nesse aspecto da análise linguística.

Na seção seguinte abordarei algumas estratégias que lancei mão ao separar os alunos, na sala de aula, pelos grupos de níveis de escrita, dando um destaque maior aos alunos pertencentes ao nível PS2.

4.3 INTERVENÇÕES PARA GRUPO PS2

Diante do contexto apresentado pela turma, e já apontado neste trabalho, fez-se necessário adotar diversas mudanças nos planejamentos a fim de contemplar todos os níveis de escrita que foram mapeados através das testagens e atividades diagnósticas, nos planejamentos. Como primeira estratégia, em parceria com a orientadora do estágio, organizamos propostas de atividades para dois grandes blocos de alunos: 1) Pré-Silábicos 1 e 2 e Silábicos, e 2) Silábico-Alfabéticos e Alfabéticos. Tal forma de organização pode ser visualizada no planejamento da segunda semana do estágio, abaixo descrito, desenvolvido em 06/09/2016:

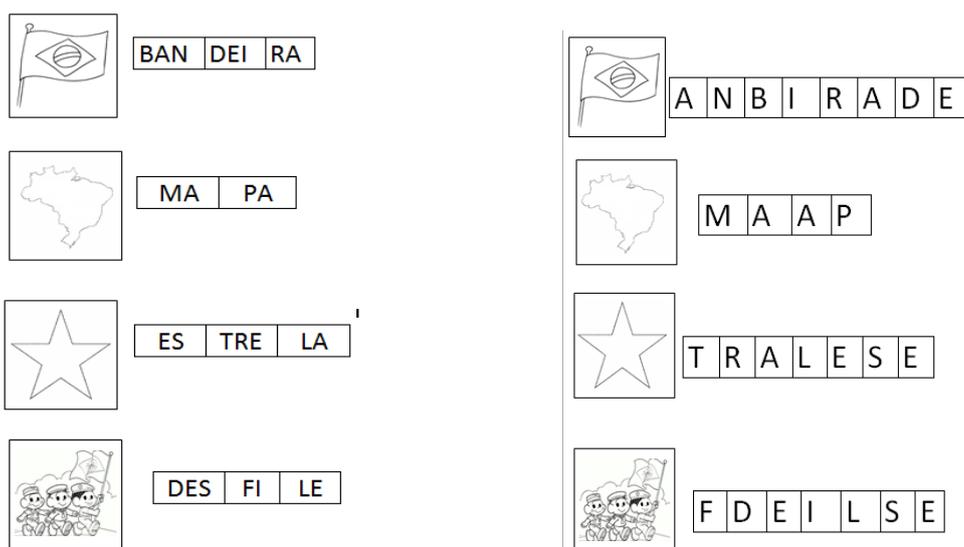
PLANEJAMENTO SEMANA 2

Objetivos:

- Organizar um glossário de imagens e palavras com recorte e colagem.
- Desenvolver a consciência silábica a fim de segmentar as palavras em suas sílabas.

Descrição da atividade:

Aos alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, entregarei uma folha avulsa aos alunos com imagens e letras misturadas a respeito da semana da pátria. Os alunos deverão recortar a imagem, colar e organizar a escrita da palavra ao lado, tudo isso será colado no caderno. (BANDEIRA – MAPA – ESTRELA – DESFILE). Para os pré-silábicos e silábicos, a atividade será semelhante, porém as palavras estarão organizadas em sílabas, as quais devem ordená-las. Após, irão à merenda. Enquanto eles fizerem a próxima atividade, eu corrigirei os cadernos.



Anexo: Glossário de palavras para alunos com escrita pré-silábica e silábica

Anexo: Glossário de palavras para alunos com escrita silábica-alfabética e alfabética

Fonte: Diário de Classe – planejamento semana 2 – Acervo pessoal

Abaixo anexe um trecho de uma reflexão da semana 8 do estágio em que eu estava organizando as crianças em grupos de níveis de escrita e, em um dia específico desta semana, choveu e foram poucas crianças para a escola. Sendo assim, consegui me aproximar mais deles e realizar intervenções mais focadas, utilizando seus cadernos e, até mesmo, solicitando a realização de determinados exercícios no quadro.

[...] a distribuição de poucos alunos nos grupos, facilitou e muito as intervenções mais próximas àqueles que ainda precisam de mim para avançar na escrita.

[...] Consegui fazer intervenções mais focadas com os que ainda se encontram nos níveis de escrita pré-silábico 2 e silábico, dividindo-os em grupos menores e com propostas diferenciadas, como os jogos do PNAIC. O tempo, normalmente, sobra e os momentos “livres” acabam sendo destinados a isso, resultando em efeitos bem relevantes.

Fonte: Reflexão semanal – semana 8 – Diário de Classe – acervo pessoal

Perrenoud (2000, p. 131) já indica que este trabalho focado na pedagogia diferenciada exige algumas ações que também se caracterizam por serem diferenciadas

Numa pedagogia diferenciada, a organização do trabalho é muito mais complexa, pois o professor só se dirige ocasionalmente à turma inteira. Ele cria grupos mais ou menos estáveis. [...] A sua atividade consiste, então, em ir de um grupo ao outro ajudar, para acalmar os ânimos ou para retomar a atividade.

Lançando mão da estratégia descrita acima, pude enxergar como eles estavam reagindo perante essa diferenciação de atividades na sala de aula. Por ser uma atividade de recorte e colagem, envolveu trabalhos manuais e desenvolvimento da motricidade fina, outro aspecto característico desta fase escolar. As crianças conseguiram se envolver na atividade e eu fiquei circulando para auxiliá-los na função da colagem das letras no caderno e verificando se estavam realizando sozinhos e onde se encontravam as maiores dificuldades do grupo. Soares (2016, p. 185) afirma que “as sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência [...]”. Para que esses alunos do grupo dos PS e S, aos quais apliquei uma proposta vinculada à diferenciação pedagógica, se sentissem capazes de realizar a atividade semelhante aos demais colegas, pensei na estratégia de separação silábica que é relacionada à segmentação oral de palavras em sílabas. Tal movimento que estava sendo realizado frequentemente em sala de aula, objetivava auxiliar as crianças a identificarem, ao menos, a vogal pertencente à sílaba.

Vygostky (2007, p. 95) afirma que “um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível

de desenvolvimento da criança”. Tal proposta de diferenciação do ensino, apresentada anteriormente, pretende justamente combinar o nível de apropriação/construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pela criança ao aprendizado de novas relações que alavanquem essa apropriação/construção, auxiliando a criança a tornar-se, progressivamente, um leitor e um escritor proficiente¹². No caso do grupo de alunos PS e S, a separação das palavras em sílabas pretende favorecer a consciência silábica, aliando a isso a passagem a uma análise fonêmica das unidades menores que a sílaba. Já para o grupo de alunos SA e A, a análise já é no nível da relação entre letra e fonema, visando ampliar o repertório de correspondências entre essas duas unidades linguísticas para a formação de palavras.

Com a prática dos planejamentos diferenciados foi possível notar avanços muito significativos nas produções dos alunos pertencentes aos níveis PS1 e PS2 de escrita. Tal fato foi observado em outra testagem realizada ao fim do mês de setembro, na qual não foram identificados alunos PS1 na turma, o que representou uma grande progressão nas aprendizagens dos alunos no que se refere à linguagem escrita. Normalmente as diferenciações nos planejamentos se encontravam nas atividades e intervenções que fazia com as crianças, portanto, após uma visita da minha orientadora de estágio na escola, chegamos a conclusão de que era preciso dispor as crianças na sala de aula através de grupos de níveis de escrita. Após a nova organização da sala de aula foi possível ficar mais próxima aos alunos e realizar propostas pedagógicas lançando mão de uma didática diferenciada, enquanto o restante dos alunos ficava mais sob responsabilidade da professora titular da turma.

Segue abaixo um excerto retirado do meu planejamento da semana 10, o qual já iniciei organizando as atividades e as estratégias previamente para cada grupo de acordo com o nível de escrita em que se encontravam:

¹² Podemos compreender a proficiência como a autonomia na circulação pelas práticas e usos da leitura e da escrita.

PLANEJAMENTO – SEMANA 10

Objetivo:

- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro a fim de escrever e ler palavras.

Descrição da atividade:

Começaremos a manhã com uma atividade, em uma folha avulsa, sobre algumas palavras que compõem o banco de palavras do livro, já afixado na parede da sala de aula. As crianças deverão desembaralhar as sílabas (para alunos em nível de escrita PS2 e S) ou letras (para alunos em nível de escrita SA e A), recortando e colando no caderno de acordo com a imagem. Para um melhor desenvolvimento da atividade, sentarei em um grupo com os alunos pré-silábicos e silábicos (F1, F2, E, K, G, K e M) para que consigam montar as palavras, a partir das sílabas embaralhadas. Deixarei a professora titular intervindo junto aos outros alunos. Depois de um tempo, posso dar atenção aos outros alunos da turma, mas meu foco continuará no grupo dos PS.

Fonte: Diário de Classe – Planejamento semana 10 – acervo pessoal

A reflexão semanal que acompanha esse planejamento evidencia o pensar sobre a prática realizada, momento privilegiado no qual a professora pode avaliar suas estratégias e os resultados alcançados pelos alunos.

Fiz um ditado na quinta-feira passada e listei os alunos que ainda precisam de mais ajuda e encontram nos níveis Pré-silábico 2 e silábico, sendo assim, pensei em novas intervenções e momentos mais próximos a eles.

Cheguei à escola na terça-feira e já havia planejado atividades que deveriam ser realizadas nesses grupos de níveis, de acordo com a sugestão da prof^a Luciana. Chamei os alunos PS e S e montei um grupo bem próximo a mim e ao quadro, claro, que, esperando a agitação enquanto eu não estivesse sentada junto, pois esses alunos são uns dos mais agitados da turma. Mesmo assim, deveria passar por esse desafio e ajudá-los da maneira como conseguisse. Combinei com os outros alunos da turma que eu estaria “ocupada” ajudando esses colegas e eles deveriam esperar a minha ajuda depois, ou, chamar o colega ao lado para fazerem juntos, porque o meu foco era com aqueles do grupo. Todos compreenderam bem e respeitaram a combinação, sem eu precisar fazer maiores intervenções e solicitando que sentassem.

Percebi que esses alunos PS e S têm condições de avançar, porém, necessitam da atenção quase que o tempo inteiro para prestarem atenção e conseguirem realizar as propostas. O trabalho, de consciência silábica, foi minha intenção para que construíssem a noção de, ao menos, uma letra por cada sílaba, a partir da entonação das vogais, pois, assim, poderiam se dar conta da construção das palavras. Também reflito: como farei com os outros alunos da turma?

Eles também precisam de mim, não o tempo inteiro, mas demandam atenção e intervenções, principalmente os silábicos-alfabéticos. O ritmo de escrita e leitura das crianças variam, também o seu tempo de concentração não é o mesmo para todos. Preciso dar conta dessas variações e estar atenta a todos. Mais uma vez, foi um desafio... Mas, fiquei satisfeita com os alunos do grupo, todos fizeram a atividade, sob a minha supervisão e se mantiveram concentrados a partir das minhas intervenções e ajuda.

Fonte: Reflexão semanal – semana 10 – acervo pessoal.

De acordo com a reflexão anexada acima, chamo atenção para o parágrafo destacado em negrito, o qual se remete a uma atitude utilizada por mim a fim de melhorar a organização e a demanda que determinados alunos precisavam. Como já estávamos partindo da metade para o final do estágio, de acordo com as trocas e conversas com a orientadora, decidimos em focar intensamente no grupo de alunos PS2 e compartilhar a docência do restante da turma com a professora titular. Perrenoud (2010) discorre a respeito do conceito “discriminação positiva”, o qual se encaixa perfeitamente nessas situações de separar os grupos por níveis de escrita, no caso da minha turma, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O autor define o conceito

A diferenciação se situa, realmente, na perspectiva de uma “discriminação positiva”, de uma recusa à indiferença às diferenças e de uma política de democratização do acesso aos saberes e às competências. Portanto, ela visa prioritariamente os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. Antes de ser uma escolha pedagógica, é uma escolha política (PERRENOUD, 2010, p. 25).

A sala de aula organizada em grupos de níveis de escrita facilitou muito o meu trabalho com os alunos, portanto, baseada na concepção do autor, reflito que essa escolha pedagógica se faz necessária e acaba por apresentar grandes avanços nos alunos, entretanto, por outro lado, o que se faz com aqueles que ficam de fora dessas intervenções mais diretas? É preciso pensar e elencar esses alunos que apresentam a dificuldade de modo que não se sintam “excluídos” do restante do grupo, pois o enfoque é priorizar suas aprendizagens, com relação aos outros alunos na turma, para que consigam avançar mais rapidamente com o auxílio direto do professor. Por fim, quando o autor menciona que também é uma escolha política, penso que a atitude do professor em selecionar apenas determinados alunos, acaba por refletir naqueles outros que sobraram, porque enfatiza que precisa estar mais

próximo dos mais “desfavorecidos” em prol de que aprendam com outra abordagem pedagógica.

4.4 ESTUDO DE CASO: CARACTERIZANDO F1 E F2

No percurso do meu estágio, a partir da convivência e aproximação com as crianças no dia a dia, pude perceber que dois alunos se destacavam em comparação aos demais a respeito dos seguintes aspectos: desenvolvimento e aprendizagem; tempo para realização das atividades; dificuldade de concentração e atenção; pouca interação com a professora e atitudes inadequadas de comportamento. Tais aspectos tornavam o avanço desses alunos mais difícil, sendo necessário realizar diversos tipos de intervenções e propostas que os fizessem participar das atividades planejadas, ainda que não em sua totalidade.

Desde a aplicação da primeira testagem com eles, constatei que se encontravam em níveis muito iniciais de escrita – tais como os demais alunos da turma (Pré-Silábico 1 e Pré-Silábico 2) – e não sabiam ler, até mesmo apresentando muita dificuldade em reconhecer determinadas letras do alfabeto para escreverem seus próprios nomes. Comecei a ficar mais atenta a estes casos e, em conjunto com a professora titular da turma, pensamos em algumas estratégias a serem aplicadas com cada um deles. Essas crianças, por possuírem os nomes com a letra inicial F, foram denominadas, para este trabalho, de F1 e F2, os quais serão apresentados em seguida juntamente com suas testagens. Nas subseções que seguem, focalizarei, especificamente, cada um desses dois alunos e os investimentos realizados para que avançassem na apropriação do SEA, constituindo, assim o estudo de caso mencionado na metodologia deste trabalho.

Para caracterizar ao leitor o perfil dos dois alunos, apresento um pequeno parecer¹³ de cada um deles. Sabendo que características psicológicas e emocionais podem influenciar as aprendizagens das crianças, tanto para ajudá-las quanto para dificultar tais aprendizagens, este perfil se mostra fundamental para o planejamento de intervenções e propostas adequadas a cada um deles, pois não apenas os níveis

¹³ Tal parecer foi escrito para este trabalho de conclusão de curso.

de escrita e leitura precisam ser considerados nesses casos. Na próxima subseção apresento os perfis dos alunos F1 e F2

Após o delineamento dos perfis, passo a explicitar e analisar algumas das intervenções e estratégias utilizadas para promover o avanço dos dois alunos nas suas hipóteses de escrita nos momentos mais individualizados de ensino.

4.4.1 F1 – Sapecca!

Nesta sessão será inserido o perfil do aluno e as suas testagens, destacando suas características articuladas ao seu desenvolvimento e aprendizagens escolares. Abaixo segue o parecer de F1:

Um aluno muito esperto, ativo e carinhoso. Esperto até demais, pois era aquele aluno que não conseguia permanecer muito tempo sentado na sua cadeira, não podia ter nenhum tipo de interação com os colegas por conta de suas atitudes inadequadas e comportamentos não aceitos pela professora, e por isso sentava separado dos grupos, ao lado da professora. Apresentava um comportamento extremamente desafiador ao professor, exercia práticas e lutas corporais com os colegas em diversos momentos e adorava brincar com seus brinquedos, os quais foram alvos de boas negociações com a professora para que ele realizasse as tarefas solicitadas.

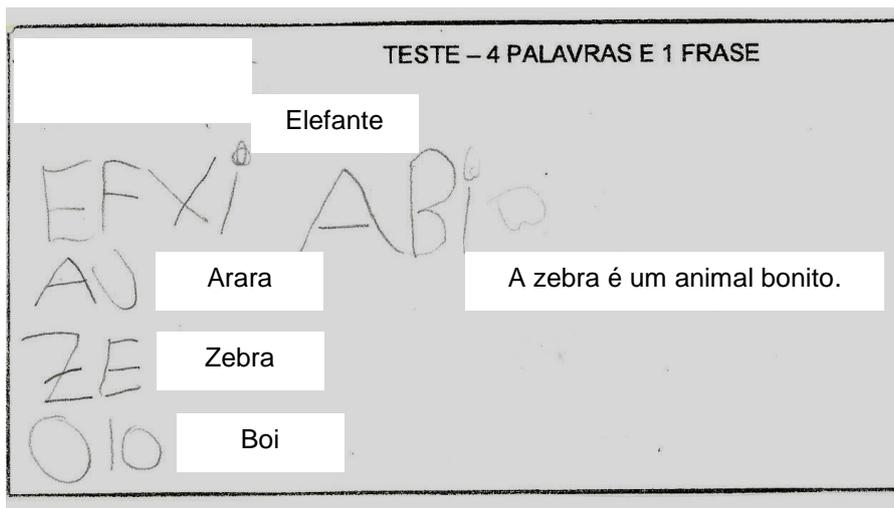
Em contraponto a essas suas características, F1 também era um menino muito bondoso, carinhoso e totalmente dependente de atenção e aconchego das professoras. Percebíamos que as suas atitudes representavam um aviso de querer atenção e a necessidade de ser visto por alguém nem que fosse para chamar seu nome com firmeza e tomar alguma atitude mais forte a fim de que ele parasse e respeitasse os colegas e, até mesmo, as professoras. Sua família pertencente à condição de classe média baixa e muito presentes na escola, a mãe o levava e o buscava todos os dias e, quando necessário, comparecia às reuniões com a professora e a supervisora e às atividades que envolviam a comunidade escolar.

No início eu demorei a entender e a praticar a melhor forma de lidar com as suas atitudes, agindo desde a afronta e as punições até o colo e o carinho, o que ele mais queria e sabia que conseguiria de alguém. Por conta da minha inexperiência com crianças assim, acabava por ficar assustada e diversas vezes irritada pela forma com a qual ele se expressava e agia com as pessoas, não sabendo como manejar e amenizar as situações que apareciam. Com o passar dos dias e da imersão nessas práticas, comecei a compreender melhor tudo isso e para que ele realizasse as atividades, comecei a me aproximar cada vez mais dele e a observar que quando eu sentava ao seu lado ou o tirava da sala de aula para sentar comigo em outro ambiente, ele fazia as atividades tranquilamente de acordo com as minhas intervenções e se portava totalmente diferente

do que era na sala de aula com o restante dos colegas.

Fonte: Arquivo Pessoal

Em seguida estão as duas testagens realizadas no início do estágio, acompanhadas de uma análise da produção da criança.



Testagem F1

Fonte: Diário dos alunos – acervo pessoal – 01/09/2016

No que se refere às aprendizagens de F1, podemos constatar que ele já tem a noção sonora das letras que compõem o início das palavras, principalmente, e já consegue fazer pequenas relações com o restante das letras das sílabas. Quando eu solicitei que ele realizasse a leitura, fez várias tentativas para tentar recordar as palavras e, aquelas que conseguiu, foi de modo global. Diante do contexto em que estávamos operando no dia em que realizamos a testagem, F1 demonstrava estar ansioso para acertar e repetia diversas vezes a palavra para tentar se dar conta da relação dela com o som e, ao mesmo tempo, me perguntava se estava correto para poder ter certeza do que estava escrevendo.

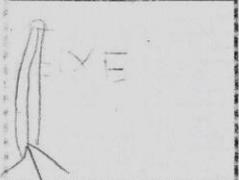
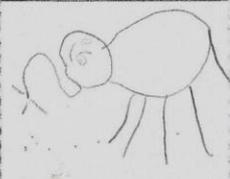
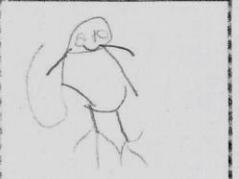
Conforme Piccoli e Camini (2012, p. 31), F1 frisou bastante “[...] a hipótese de quantidade mínima de caracteres para escrever, os quais aparecem organizados linearmente”. Podemos notar que ele escreve, ao menos, duas letras para cada palavra, pois já tem a noção de que é necessária mais de uma letra para completar as palavras. Assim como, de acordo com essas autoras, é possível afirmar que o aluno pertence ao nível PS2 por ainda apresentar a leitura de modo de global.

TESTAGEM 1. LEITURA E ESCRITA

Escreva o nome dos desenhos:

 B	 A	 MAO
 AOBC	 PEIXE	 CAVALO

Desenhe o que você ler:

CAVALO 	PEIXE 
ESTRELA 	MIAO 

Testagem F1

Fonte: Diário dos alunos – acervo pessoal – 01/09/2016

A atividade acima se refere a uma testagem realizada no mesmo dia do teste das 4 palavras e 1 frase, porém, com toda a turma. Entreguei a atividade e solicitei que cada um fizesse da forma como achasse correto, porém não poderiam copiar de nenhum colega. F1 começou a fazer sozinho e a pensar nas letras da forma como achou correto, isso porque eu estava ao seu lado observando como estava sendo feito. No entanto, com o passar do tempo, as crianças começaram a me chamar e ele, por ser muito esperto, copiou algumas respostas dos colegas e do próprio exercício solicitado abaixo deste, sem ter a ideia do que estava escrito. Destaco a

escrita da palavra PÉ, a qual ele escreveu PEIXE, apenas por ter a noção da letra inicial, e da palavra CASA, para a qual ele escreveu CAVALO, pelo mesmo motivo. No exercício de desenhar o significado da palavra podemos notar que também foi uma cópia na palavra PEIXE e nas outras, pela semelhança da primeira letra, ele resolveu utilizar as palavras do exercício acima, misturando todas as palavras da atividade. Portanto, notamos o impasse do aluno frente à necessidade de finalizar o trabalho e a impossibilidade de conseguir avançar na escrita além da letra inicial das palavras BOLA e AVIÃO.

4.4.2 F2 – Tímido!

Se por um lado, F1 foi extremamente ativo e desafiador, F2 demandou outro tipo de abordagem por ser tímido e calado. Abaixo segue o seu parecer:

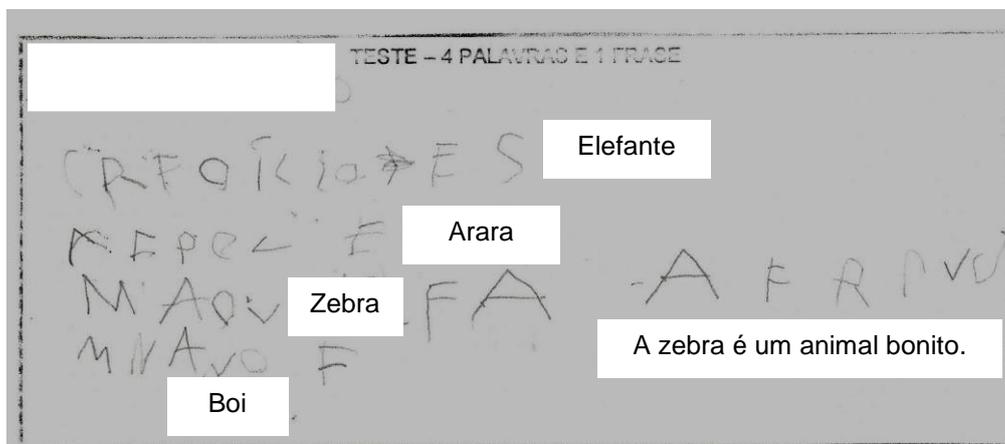
Ao iniciar o estágio, fui surpreendida com um aluno extremamente tímido e com dificuldades imensas em relação a sua aprendizagem. F2 era um menino inexpressivo na sala de aula, aquele caso que se pudesse ficava sempre em silêncio e demonstrava um olhar triste para quem quer que fosse.

Pelo que pude perceber, F2 não tinha muito apoio da família e o pensamento dos pais era que se ele estava na escola, não tinham com o que se preocupar. Desde suas primeiras expressões quando o conheci, já percebi sua dificuldade motora em, até mesmo, segurar e ter firmeza no lápis, apresentando rabiscos que se assemelhavam a letras e números e também não conseguia seguir um padrão de tamanho e linearidade das letras, oscilando nas linhas e na organização lado a lado.

Com relação ao seu comportamento, por apresentar certa timidez, principalmente com a professora, ao mesmo tempo, se irritava muito fácil quando não conseguia realizar as propostas e respondia de forma grosseira para tentar “se livrar” daquele enigma que estava a sua frente. Para este caso, tive que adotar outros métodos de aproximação para tentativas de avanço e compreensão do SEA, os quais não tive muito sucesso no começo, por conta da resistência e das inúmeras dificuldades, além da escrita e leitura, que ele apresentava.

Fonte: Acervo Pessoal

Abaixo apresento as duas testagens realizadas por F2 no início do estágio acompanhadas de sua análise. Início pelo teste das 4 palavras e 1 frase:



Testagem F2

Fonte: Diário dos alunos – acervo pessoal – 01/09/2016

Podemos observar que este aluno não estabeleceu nenhuma relação da letra com o seu valor sonoro correspondente, na maioria das palavras. Na escrita da palavra ARARA é possível identificar que algumas letras se assemelham a rabiscos que não conseguimos visualizar com clareza, assim como também aparece na escrita da palavra ELEFANTE. F2 tem bem claro para si que, para completar as palavras é preciso colocar letras, mas sem nenhuma correspondência correta, pois ele não as aprendeu ainda. Outro aspecto bastante evidenciado é a utilização das letras de seu nome em quase todas as palavras, apenas reordenando-as e trocando-as de lugar, pois seu repertório de letras, por enquanto, é muito simples. Apesar disso, com essa estratégia, o aluno evidencia uma das propriedades do sistema de escrita alfabética: para ler/escrever coisas diferentes, precisamos ter diferenças objetivas nas escritas.

A fim de constatar o nível de escrita em que se encontra, é possível classificá-lo no processo de transição entre o PS1 e o PS2, porque ele apresenta características dos dois níveis de escrita, como a variedade de caracteres que ele coloca e a quantidade de letras que continua a mesma em praticamente em todas as palavras, tanto quanto nas frases. Assim como Piccoli e Camini (2012, p. 31) destacam

Duas novas hipóteses formuladas pela criança costumam desestabilizar o nível 1: a escrita deve possuir uma variedade de caracteres, assim como a quantidade de grafias para cada palavra deve ser constante.

De posse dos materiais coletados destes alunos, mais uma vez em conversas e organização com a professora orientadora do Estágio, pensamos em algumas estratégias a serem realizadas com eles, tanto no grupo dos alunos PS2, quanto individuais em algum momento em que o restante da turma estivesse ocupada com alguma atividade e eu conseguisse chamá-los para perto de mim. Ressalto para o fato de que essas estratégias não foram descritas nos meus planejamentos, pois aconteciam em momentos muito distintos da aula e marcados por ocasiões repentinas comuns em uma sala de aula de alfabetização. Na subseção a seguir, descrevo tais estratégias que visavam o avanço de tais alunos.

4.4.3 Intervenções diferenciadas para F1 e F2

Separei alguns materiais didáticos mais lúdicos, como cartelas de imagens e letras móveis para que tentassem escrever as palavras dessa forma. Constatei que F1, muito agitado, conseguia fazer mais relações com as letras iniciais, porém tinha dificuldade em reconhecer e dizer o nome das letras. Portanto, para ele, eu espalhava todo o alfabeto na mesa e ia perguntando o nome de cada letra para que ele memorizasse e relacionasse com o som correto, como podemos visualizar nas intervenções a seguir: *“F1, que letra é essa? Qual o nome desta letra? P.. P de que?”* ele respondia: *“P de pato prof”*. Por conseguinte, com o alfabeto em ordem, eu escolhia outra letra aleatoriamente e prosseguia nas mesmas perguntas: *“Qual o nome dessa letra? F. F de que? Quais as palavras que começam com essa letra? Tenta associar o som da letra com outras palavras.”* Ele pensava um tempo e respondia: *F de foca, F de Felipe, F de faca...* Enfatizei várias vezes o nome das letras e dessa forma, conseguimos avançar na escrita de algumas palavras e no reconhecimento das letras do alfabeto. Normalmente ligávamos a letra a algum objeto ou animal que ele conhecia, por exemplo: P de PATO, M de MACACO, C de CASA, entre outras.

Como priorizava o trabalho com a ludicidade, baseada em Piccoli (2013, p. 39) comecei a utilizar “alguns artefatos didáticos diferenciados que têm um papel fundamental para flexibilizar a interação da criança com a língua escrita: jogos,

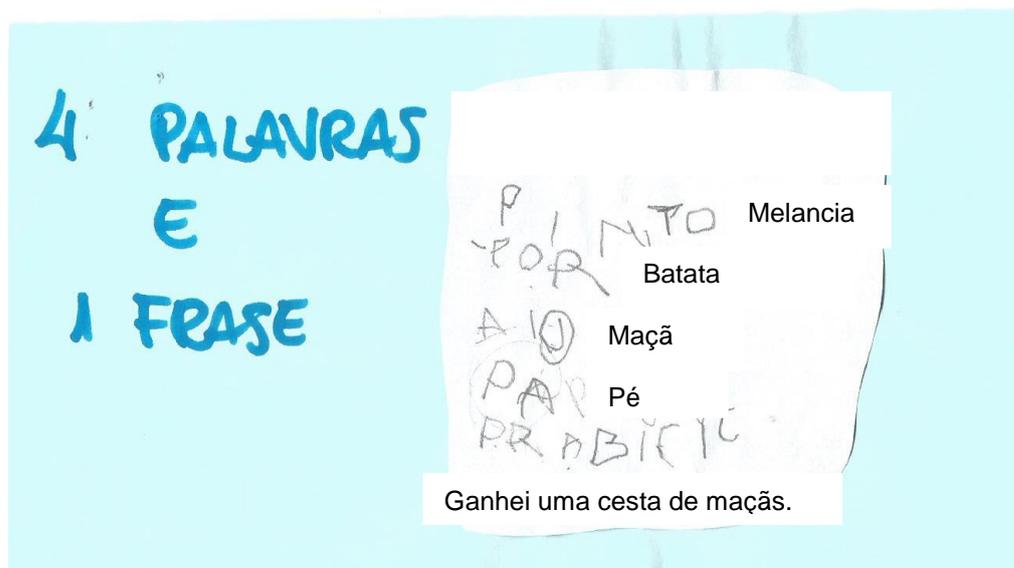
cartelas e fichas com imagens e palavras [...]”. Os jogos de alfabetização que a escola disponibilizava, junto aos jogos do PNAIC, também foram utilizados e eles conseguiam fazer mais relações sobre a composição das sílabas e o valor sonoro das palavras, o que já foi diagnosticado como um avanço enorme.

Os jogos e/ou as brincadeiras para crianças que se encontram em processo de alfabetização podem ser utilizados de diversas maneiras e com diversos tipos de intervenções que auxiliam outras áreas do conhecimento, mas, com o enfoque na aprendizagem da leitura e escrita. As atividades também são importantes alternativas para auxiliar os alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem ou de compreensão do conteúdo abordado, perante aqueles que se desenvolveram mais rápido.

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Utilizei os recursos lúdicos com o intuito de que conseguissem visualizar e, a partir da imagem, no caso do jogo da memória entre palavra e imagem, associassem com, ao menos, a letra inicial das palavras. Nesses momentos eu intervinha com alguns questionamentos: *“Essa imagem do balão, com qual letra a palavra deve iniciar? BBBBalão, que letra é essa? Quais outras palavras que começam com ela? Quantas sílabas têm essa palavra? Pensem comigo: se vocês precisam encontrar a palavra balão que inicia com a letra B, é possível fazer o par com essa palavra que inicia com a letra G? É a mesma letra? Quais os sons da letra G?”*, entre outras. Os alunos, aos poucos, conseguiam se dar conta da letra inicial e do som que essas reproduziam, a fim de identificar se o par estava correto. Com a empolgação dos acertos, percebia que estavam cada vez mais motivados a continuar jogando e tentando acertar, sempre baseados nas minhas intervenções orais.

Podemos visualizar algumas mudanças que correspondem a uma alteração do nível de escrita de cada um deles a partir das últimas testagens realizadas ao final do estágio:



Testagem F2

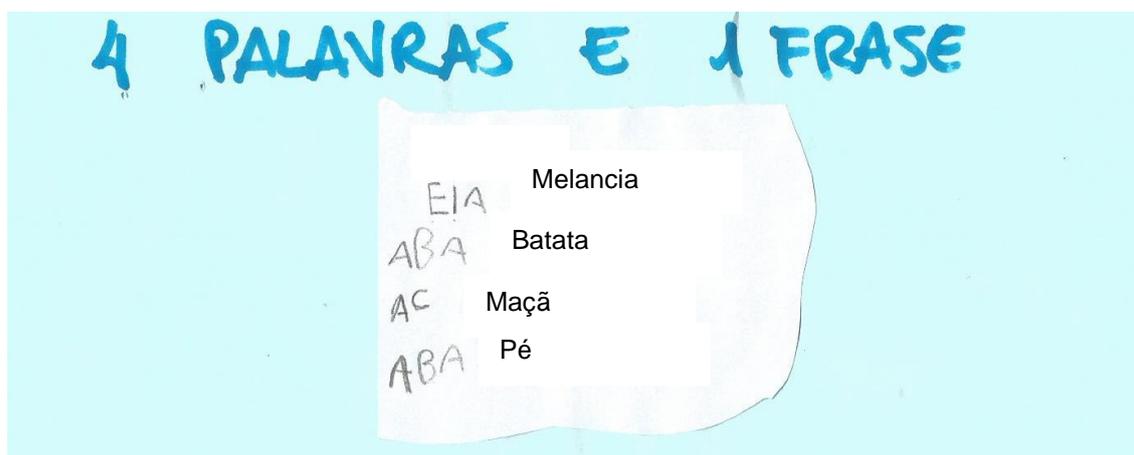
Fonte: Diário dos alunos – acervo pessoal – 1/12/2016

Após três meses lançando mão de diversos artifícios e estratégias, conseguimos notar alguns avanços com essa testagem do F2. O aluno já compreendeu que diferentes palavras se escrevem com diferentes quantidades de letras e o traçado e a segurança no lápis ficou mais firme. Para a palavra PÉ, ele colocou as letras PA, o que significou que ele já está construindo a noção do valor sonoro das letras iniciais e que as sílabas são compostas de consoantes e vogais juntas, assim como é possível notar em todas as palavras a utilização de vogais ao lado de consoantes. Ainda era preciso muito investimento com este aluno, principalmente nas propostas diferenciadas que fazem parte do bloco inicial da alfabetização e servem de alavanca para que ele consiga compreender e aprender novos conhecimentos.

Diante disso, remeto-me ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito trabalhado por Vygostky, o qual descreve que cada criança possui a sua e vai aprendendo conforme seu processo de maturação conjugando-o com a interação com adultos – no caso, o professor – ou com crianças mais experientes. Remetendo-me ao meu estágio, esses momentos foram evidenciados em, praticamente, todos os dias da minha prática com as crianças, pois o meu papel era de ensinar junto com as intervenções pedagógicas que potencializavam o meu trabalho e facilitavam o processo de aprendizagem das crianças. Claro que alguns casos de alunos, como o deste aluno, não conseguiam se desenvolver da mesma

maneira do que os outros, por conta disso que foi preciso aplicar momentos caracterizados pela pedagogia diferenciada.

Em seguida, segue a testagem final do F2, na qual também é possível identificar avanços bem significativos:



Testagem F1

Fonte: Diário dos alunos – acervo pessoal – 1/12/2016

Na produção deste aluno é possível identificar uma escrita silábica com o valor sonoro, apenas não variando muito a quantidade de caracteres para escrever as palavras. O nível de escrita silábica já significa que as crianças relacionam a escrita com a fala, um dos entendimentos mais importantes que o aluno precisa adquirir na etapa da alfabetização. Na escrita da palavra PÉ, F1 entrou em conflito com a quantidade de letras e a variação sonora que indica o acento agudo, sendo assim, fez relação com a palavra BATATA, a qual também escreveu as mesmas letras. Outro aspecto importante de evidenciar é o tamanho da letra da criança, a qual já diminuiu e aparece com mais clareza nos traçados. São pequenos avanços e regras que já auxiliam a criança a continuar progredindo nessa etapa tão importante da vida escolar. Conforme Morais (2012, p. 49), a criança precisa de tempo para internalizar as regras do SEA e não é algo que vai ocorrer do dia para a noite, pois “para dominar o SEA, a criança precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplar o que foi apresentado na presente monografia, considero importante destacar e relembrar, neste capítulo, o principal objetivo desta pesquisa e também as etapas que permearam este estudo, juntamente às conclusões produzidas e as aprendizagens decorrentes do mesmo.

O objetivo da pesquisa se definiu em compreender qual era o papel do professor diante das suas intervenções pedagógicas e do avanço de alunos caracterizados pela Pedagogia Diferenciada em salas de aula de alfabetização. Para isso, escolhi analisar ferramentas que compuseram o meu Diário de Classe – recortes de planejamentos, recortes de reflexões semanais, produções dos alunos e tabelas avaliativas - enquanto professora estagiária de um primeiro ano, de agosto a dezembro de 2016.

Através das análises realizadas, na função de professora pesquisadora, foi possível constatar diversos destaques perante as características da diferenciação do ensino, assim como as estratégias que os próprios alunos lançaram mão para conseguirem avançar em suas aprendizagens e conhecimentos com relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

Retomo aqui a importância de todos os autores que me auxiliaram a entender melhor tantos conceitos utilizados neste trabalho e a perceber que um está conectado ao outro. Início a discussão alicerçada em Vygostky (2007), o qual explicita a função e a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal pertencente a cada sujeito, em seguida Smolka (1987) possibilita uma melhor compreensão sobre o interacionismo linguístico e a relação da criança com a fala gerando a comunicação, após já ingressamos no campo da Linguagem e estudos em Alfabetização com Piccoli e Camini (2012) e Soares (2016), que alicerçam as discussões a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o material de formação do PNAIC. Ao refletir sobre esta rede de conceitos e teorizações, foi possível compreender com mais clareza o funcionamento, desde as questões cognitivas, até as questões práticas que as crianças perpassam até se apropriarem do movimento da escrita e da leitura, primordial em classes de alfabetização.

Por escolher analisar os documentos presentes no meu Diário de Classe, o qual foi um dos instrumentos confeccionados ao longo do Estágio Obrigatório, optei

por focar nos materiais e nas propostas destinadas àqueles alunos que precisavam de outro tipo de abordagem vinda do professor para conseguirem avançar em suas aprendizagens, sendo este conceito aprendido na elaboração deste TCC: a Pedagogia Diferenciada, ou, também denominada de diferenciação do ensino.

Este conceito foi dissertado a partir dos estudos de Philippe Perrenoud (2000) que defende uma conduta de diferenciação em materiais, propostas e, até mesmo, a organização do espaço destinado aos alunos que se encontram em níveis diferentes de aprendizagem. Enquanto professora estagiária vivenciei e apliquei diversas práticas com este intuito e, mais uma vez, constatei a verdadeira importância desses momentos em sala de aula e como as crianças se desenvolvem de maneira mais eficiente.

Revisitando o trabalho, pude comprovar que foi um longo percurso trilhado por diagnósticos, classificação em níveis de escrita e leitura e propostas diferenciadas. Esse ciclo se repetiu diversas vezes e é possível perceber que o papel da avaliação formativa, nesse caso, foi fundamental para que houvesse novas organizações nas tabelas avaliativas e, por conseguinte, pensar em estratégias que abarcassem os alunos que ainda necessitavam da diferenciação para conseguirem chegar ao avanço. Portanto, avaliar o aluno não significa “dar uma nota”, mas, sim, diagnosticar em qual parte do processo ele se encontra perante o desenvolvimento dos conteúdos e auxiliá-lo a avançar partindo de estratégias distintas do que as dos outros da turma, se for o caso.

Não é simples classificar as crianças que fazem parte de um único grupo heterogêneo em pequenos grupos mais ou menos homogêneos, mas, é possível. Com as escolhas de determinados alunos é possível refletir a respeito da discriminação positiva, termo essencial para as análises desta monografia, o qual nos auxiliou a compreender a importância da democratização do ensino, pois o professor busca acompanhar e ajudar nas aprendizagens dos alunos em prol da igualdade na sala de aula, para que todos consigam progredir juntos.

A diferenciação do ensino nos auxilia a estar mais próxima aos alunos na busca de avanços em suas aprendizagens, considerando outras questões que permeiam as dificuldades apresentadas por cada um deles.

Por fim, ao finalizar essas considerações, saliento que o papel do professor e de suas intervenções pedagógicas – direcionadas à turma toda, a grupos de alunos e a alunos específicos – potencializa o ensino na medida em que ajusta a ação do

professor, criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal, e possibilitando uma situação de aprendizagem mais adequada às demandas da turma, do grupo de alunos e/ou de alunos específicos, como foi possível analisar nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). **Manual didático: Jogos de Alfabetização**, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 116 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 47 p.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 4. p. 73-97. Tradução de Ernani Rosa

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César... [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2009, p.79-122.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

ORIENTAÇÕES para Sondagem Dra Telma Weisz. S.l.: Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xQP-WK2ckMw&list=PLD_3zyPa-h9bybfZHzy1jTzVwe3RSO7SA>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia diferenciada entre a exigência de igualdade e o direito à diferença. In: PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação do ensino: Uma questão de organização do trabalho**. Curitiba: Melo, 2010, p. 17-42.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

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

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. **Salto Para O Futuro: Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Rio de Janeiro, p.37-47, 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: Uma abordagem histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.27-44, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>>. Acesso em: abril 2017.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.