

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

Mariele Grösz

**MULTIPLICIDADES NO APRENDER:
as singularidades de um aluno como desencadeadoras de intervenções
pedagógicas significativas**

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Mariele Grösz

Multiplicidades no aprender: as singularidades de um aluno como desencadeadoras de intervenções pedagógicas significativas

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

Porto Alegre
2. Semestre
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Prof.^a Jane Fraga Tutikian

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. César Valmor Machado Lopes

Vice-diretor: Prof.^a. Magali Mendes de Menezes

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

Chefe: Prof.^a. Liliane Ferrari Giordani

Chefe substituto: Prof. Evandro Alves

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Coordenador: Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco

Grösz, Mariele

Multiplicidades no aprender: as singularidades de um aluno como desencadeadoras de intervenções pedagógicas significativas / Mariele Grösz. – 2017.

58f.

Orientadora: Luciana Vellinho Corso

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Diferenciação do ensino. 2. Intervenções Pedagógicas. 3. Planejamento. 4. Psicopedagogia. 5. Características do TDAH em sala de aula. I. Corso, Luciana Vellinho, orient. II. Título.

Departamento de Estudos Especializados

Av. Paulo Gama, s/n, prédio 12201, sala 912

CEP 90046-007

Tel.: (51) 3308-3099

e-mail: dee@ufrgs.br

Mariele Grösz

MULTIPLICIDADES NO APRENDER: as singularidades de um aluno como desencadeadoras de intervenções pedagógicas significativas

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: _____
Prof^a. Dr^a. Luciana Vellinho Corso, UFRGS
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a . Helena Vellinho Corso, UFRGS
Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil

Prof^a. Dr^a. Renata Sperrhake, UFRGS
Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil

Porto Alegre, _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora Dra. Luciana Vellinho Corso, pelos significativos ensinamentos, pela dedicação e pela inspiração que incitou em minha postura de pesquisa desde o primeiro dia de orientação, quando traduziu a seguinte expressão em palavras: “Tu tens que definir o que tu vais pesquisar, pois tem que ser algo que dê brilho nos olhos.” Muito obrigada por tudo, profe! Fizestes meus olhos brilhar pela Psicopedagogia.

Agradeço aos meus pais Marlise e Heitor e ao meu irmão Matheus, que foram auxílio, palavras de amparo, de apoio, de carinho e orações em situações difíceis. Vocês fizeram a diferença!

Às pedagogas da minha família, prima Júlia pelas “dicas” e solicitude de sempre e tia Maria Helena pelas palavras de motivação, pela disponibilidade para auxílio sempre e pelo consolo nos momentos mais tensos. Obrigada de coração.

Às minhas colegas e amigas: Bruna e Caroline, que ao longo do curso estiveram “por perto” e Bruna, Izabel e Luísa, que me acompanharam mais próximas durante a realização do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Ainda, à também colega e amiga Amanda, que desde o início do curso esteve presente em todos os momentos. Vocês compartilharam comigo angústias e conquistas, desabafos e auxílios. Sou muito grata!

À professora Renata Sperrhake, que me orientou durante o estágio docente base para este estudo, vivenciando comigo todas as dúvidas e anseios durante os planejamentos pedagógicos. Ainda, se disponibilizou a integrar a banca avaliadora. Profe, saibas que és base e inspiração. Sou muito grata por tudo!

À professora Helena Vellinho Corso, que também se dispôs a integrar a banca avaliadora, o meu muito obrigada.

Agradeço, por fim, à toda a equipe da Faculdade de Educação pelo ensino de qualidade ao longo dos quatro anos de Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E a todos os demais familiares e amigos que, direta ou indiretamente, foram apoio, torceram e vibraram por cada conquista nestes quatro anos de curso.

Obrigada por todos os “Vai dar tudo certo!”.

Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer. (FREIRE, 2008, p. 168)¹.

¹ FREIRE, Madalena. **Educador:** educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar ações de intervenção pedagógica em um contexto de exigência da diferenciação do ensino. A diferenciação se tornou necessidade, dentre outros fatores, diante de situações de agitação e impulsividade, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada em Porto Alegre. Nesse contexto, o estudo apresenta como foco verificar o impacto das propostas pedagógicas nessas situações, de modo a caracterizar os aspectos que envolveram processos de construção de aprendizagens significativas. Processos estes constituídos em meio à uma multiplicidade de fatores influenciadores, a partir da relação entre as características do aluno e da tarefa proposta (GOLBERT; MOOJEN, 1996). O trabalho teve como aspectos motivadores as ações pedagógicas realizadas durante o estágio obrigatório do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que exigiram uma postura docente atenta às singularidades, às características individuais e diferentes níveis e estilos cognitivos em sala de aula. São explicitadas situações de aprendizagem de um dos alunos da turma em específico, que exigiu a flexibilidade e a diferenciação constante do planejamento pedagógico devido às suas características de agitação e impulsividade. A pesquisa é organizada com base na observação realizada durante o estágio e na análise das atividades pedagógicas e dos documentos produzidos nesse período, além das atividades construídas pela professora titular da turma e uma entrevista semiestruturada realizada com ela. O estudo ampara-se em Piaget (1971) e Vygotsky (2007) como bases teóricas fundamentais para conceituar a aprendizagem, Golbert e Moojen (1996) e Benczik e Bromberg (2003) para situar a multiplicidade de fatores que a envolvem, e Ferreira e Teberosky (1996) para conceituar o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética que permeia o caso em estudo. Ainda, de modo a consolidar a análise a respeito da adequação das características das tarefas propostas às características do aluno, utiliza-se de Rohde e Mattos *et al.* (2003), que explicitam possibilidades de intervenção diante da agitação e impulsividade. Nessa direção, destacam-se três eixos de análise, que possibilitaram uma ampla possibilidade de considerações a respeito da singularidade nos processos de aprendizagem. No primeiro eixo, a socialização é enfatizada como desencadeadora de situações de aprendizagem; no segundo, a experimentação aparece como forma de suscitar o interesse e a atenção do aluno; e no terceiro, o aspecto central de análise constitui-se na potencialidade da diferenciação do ensino, proposta por Perrenoud (2000a) como forma de suscitar situações de efetiva aprendizagem. Esta, se constitui como um dos principais achados do presente trabalho.

Palavras-chave: Diferenciação do ensino. Intervenções Pedagógicas. Planejamento. Psicopedagogia. Características do TDAH em sala de aula.

SUMÁRIO

1 DIANTE DA MULTIPLICIDADE: PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA	9
1.1 O ALUNO – AS NECESSIDADES DESENCADEADORAS DO ESTUDO	9
1.2 A CONSTRUÇÃO DE OBJETIVOS E A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	10
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	12
3 A APRENDIZAGEM E A MULTIPLICIDADE: BASES TEÓRICAS.....	15
3.1 APRENDIZAGEM– UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	15
3.2 OS MÚLTIPLOS FATORES IMPLICADOS NO PROCESSO DE APRENDER	16
3.3 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA	19
3.4 UM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA ATENDER ÀS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO	21
3.4.1 As características do aluno – contextualizando o TDAH	21
3.4.2 A prática pedagógica	23
4 A NECESSIDADE COMO IMPULSO NA BUSCA DO FAZER: ESBOÇANDO ANÁLISES.....	28
4.1 A SOCIALIZAÇÃO COMO DESENCADEADORA DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	28
4.2 INTERAÇÃO COM O CONCRETO: A EXPERIMENTAÇÃO COMO FORMA DE SUSCITAR O INTERESSE E A ATENÇÃO	32
4.3 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA COMO ASPECTO NORTEADOR DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	36
4.3.1 As singularidades como base para a significação do processo de aprendizagem....	37
4.3.2 A caracterização da diferenciação	39
5 “[...] PARA CADA UM EM FUNÇÃO DAS SUAS NECESSIDADES”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA	53
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORA TITULAR	54

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Cubo de Syracuse	17
Imagem 2 – Aspectos que fundamentam o processo de aprendizagem	23
Imagem 3– Realização do experimento.....	35
Imagem 4 – Atividade proposta pela professora titular.....	41
Imagem 5 – João realizando atividade diferenciada.....	43
Imagem 6– Escrita de João durante a realização do estágio docente, realizada em 6 de abril.	47
Imagem 7– Escrita de João no final do estágio docente, realizada em 5 de julho.	47
Imagem 8– Escrita de João após o estágio docente, realizada em 20 de outubro.	48

1 DIANTE DA MULTIPLICIDADE: PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A sala de aula se constitui em um espaço de diferenças, de múltiplos modos de aprender, de se relacionar, de ser aluno. Estruturei o presente trabalho a partir desta perspectiva, destacando que tal concepção é enfatizada nos documentos que são base para organização da educação brasileira, conforme o seguinte trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS (BRASIL, 2013):

[...] os professores levarão em conta [...] a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas. (BRASIL, 2013, p. 119).

Detenho-me, portanto, no estudo de estratégias que abranjam as diferenças na aprendizagem, o que foi desencadeado pela percepção de necessidades diferenciadas dos alunos durante meu estágio docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre letivo de 2017.

A turma em questão era constituída por 18 alunos com idades entre 6 e 7 anos. Cada um tem uma personalidade marcante e encontra-se em etapas bastante distintas do processo de alfabetização. A turma tinha três alunos com dificuldades bastante significativas a este respeito e no processo de socialização, apresentando encaminhamento da escola para profissionais como psicopedagogos e psicólogos. Havia uma aluna com Síndrome de Down, que iniciou o ano sem verbalizar informações e o terminou expressando algumas palavras. Ela tinha acompanhamento de uma monitora nas idas ao banheiro. Situo a análise, porém, nas intervenções pedagógicas que foram realizadas ao longo do ano letivo com um aluno em específico, tendo em vista que este foi o que exigiu maior diferenciação das atividades propostas em relação ao restante da turma.

1.1 O ALUNO – AS NECESSIDADES DESENCADEADORAS DO ESTUDO

O referido menino que ao longo do desenvolvimento da escrita nomearei “João”, de modo a preservar sua identidade, iniciou o 1º ano apresentando acentuadas dificuldades de permanecer em sala de aula por um longo período, conflitos com os colegas e constante agitação, o que resultava diariamente em recusa ou dificuldade na realização das atividades propostas e obstáculos nos relacionamentos e nos processos de socialização e de aprendizagem.

As situações manifestadas por meio do comportamento e atitudes de João em sala de aula caracterizam-se por agitação (dificuldade de permanecer com a atenção direcionada em um mesmo foco por um período de tempo maior), agressividade (problemas no relacionamento com os colegas), desorganização com seus materiais (excesso de material sobre a mesa, desorganização no uso do espaço da folha do caderno). E ainda, dificuldade de seguir combinados e orientações. A semelhança de tais manifestações com algumas características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (DSM-V, 2014) levou a professora a encaminhar, juntamente com a escola, o aluno para atendimento de uma profissional da saúde. A professora titular da turma relatou que o menino foi a um psicólogo, mas a escola não teve um retorno sobre isso. Este encaminhamento ocorreu durante meu estágio docente na turma. Alguns meses depois, a professora indicou aos pais de João uma pesquisa² que está sendo realizada no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) sobre o TDAH. A professora recebeu do hospital um questionário para responder sobre o comportamento do aluno, mas até o momento não tem resultados.

Nessas circunstâncias, parto das manifestações e características do aluno para buscar mais informações sobre o menino e sobre possíveis intervenções pedagógicas significativas para ele, explicitadas e contextualizadas ao longo da presente pesquisa.

1.2 A CONSTRUÇÃO DE OBJETIVOS E A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Diante da realidade de João e de suas características, que exigiram atenção constante na construção do planejamento pedagógico e da ação docente na turma, durante o meu estágio docente, destaco como aspecto motivador do estudo a necessidade de busca por referenciais teóricos e práticas em sala de aula que auxiliem na construção de atividades adequadas ao perfil de João, às suas características.

Para desenvolver tal aspecto, deliniei como objetivo descrever e analisar ações pedagógicas, realizadas durante meu estágio docente, que se mostraram efetivas no processo de alfabetização de João e outras disponibilizadas pela professora titular, desenvolvidas por ela após o estágio. Isso de modo a verificar o impacto das propostas pedagógicas

² Conforme relatos da professora, a pesquisa vem sendo realizada pelo PRODAH – Programa de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Ela relatou que se caracteriza por um estudo da suscetibilidade genética do transtorno entre pais e filhos e, se identificada a presença do TDAH, o atendimento passará a ser realizado por profissionais no HCPA. A pesquisa em andamento no PRODAH em relação ao tema é intitulada “Estudo do TDAH - Suscetibilidade genética, identificação de genes candidatos e estudo de farmacogenética”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Mara Hutz e pela Prof.^a Tatiana Roman, do Departamento de Genética da UFRGS.

desenvolvidas com João, levando em consideração as suas potencialidades, possibilidades, limitações e identificando possíveis avanços no processo de aprendizagem.

Organizo o estudo em cinco capítulos: neste primeiro, apresento a temática estudada com duas subdivisões, a primeira para contextualizar o surgimento do interesse pela pesquisa realizada e a segunda, visando explicitar os principais objetivos que a norteiam. No segundo capítulo explico a metodologia do estudo e a justificativa de sua escolha diante do contexto em que o estudo se situa, retomo os objetivos e descrevo a questão que norteia esta pesquisa. Dentro desse capítulo, ainda, reservo um subitem para detalhar o processo de coleta de dados e o que o delineou. O terceiro capítulo é composto pelos principais pressupostos teóricos que embasam a análise das propostas pedagógicas caracterizadoras do estudo. O quarto capítulo descreve a análise dos dados coletados, organizada em subdivisões realizadas com base em três aspectos norteadores principais, que fazem referência a situações de aprendizagem de João em sala de aula. Por fim, escrevo o quinto capítulo referindo-me às considerações finais do estudo, explicitando a compreensão que foi possível desenvolver ao longo do estudo a respeito do processo de aprendizagem de João, compreendido como singular.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo tenho como objetivo delinear os pressupostos metodológicos que deram forma à pesquisa. Nesta, a partir de minhas experiências docentes, objetivo realizar uma análise crítica acerca de intervenções pedagógicas diferenciadas propostas a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Porto Alegre, como já referido. As propostas escolhidas para tal referem-se à diferenciação do ensino para contemplar as dificuldades de concentração, causadas, muitas vezes pela postura de agitação de João, menino já descrito no primeiro capítulo.

Para a análise amparo-me no princípio de construção de uma Educação Inclusiva, baseada no respeito às singularidades. Nesse contexto, torna-se imperativo considerar a diferenciação do ensino a partir destas singularidades na turma (PERRENOUD, 2011). Descrevo a realidade do grupo, visando contextualizá-la, mas detenho-me, para análise mais aprofundada, em intervenções realizadas com João, por este aluno ter instigado este estudo, exigindo constante flexibilidade do planejamento pedagógico.

Como questão norteadora da análise, destaco a seguinte: “Visando o atendimento às heterogeneidades na sala de aula, como planejar ações pedagógicas significativas para um aluno que demonstra inquietação, pouca concentração e resistência para permanecer em sala de aula?”

Para que tal questão seja deliberada, entendo como fundamental descrever e analisar propostas de ação que se mostraram efetivas, ou seja, foram significativas, envolveram João fazendo sentido para ele e resultaram em avanços no seu processo de alfabetização. Assim, verificar o impacto das propostas na aprendizagem do menino, tanto durante meu período de estágio docente quanto, posteriormente, com a professora titular.

Apresento, portanto, como base fundamental para o desenvolvimento do estudo, a forma como esse aluno se relaciona com o objeto de conhecimento e com os demais sujeitos de aprendizagem que compartilhavam com ele a sala de aula. Esta relação com objeto de conhecimento e com a sala de aula será analisada em uma perspectiva de Estudo de Caso, com características qualitativas. A escolha pelo Estudo de Caso se deu com base nos estudos de André (1984) que destaca esta perspectiva pelo seu grande potencial no âmbito da educação. A autora ampara tal conclusão na caracterização do Estudo de Caso como representativo de uma instância de ação, buscando contextualizar as informações e situações de um caso específico e, paralelamente, permitindo interpretações alternativas e

generalizações naturalísticas³. Yin (2005), vai ao encontro de tais definições ao enfatizar a escolha do Estudo de Caso para a pesquisa de fenômenos sociais complexos, por esta perspectiva permitir uma investigação para se preservar as características do contexto real. Deste modo, o Estudo de Caso passa a ser compreendido como um processo que constitui a compreensão de uma realidade social, o que envolve uma multiplicidade de conhecimentos. Além do conhecimento lógico formal, esta perspectiva de pesquisa envolve, conforme André (1984), instituições, sensações e impressões. Para isso, é fundamental uma grande quantidade de dados brutos. Nessa direção, a autora compreende o Estudo de Caso como análise resultante de uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e de diferentes informantes. Tal variedade destaca-se no presente estudo.

A partir do objetivo principal de realização de um estudo qualitativo, as principais fontes de informação foram definidas como: observação, entrevista e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A observação foi realizada antes do desenvolvimento do estudo, durante o estágio docente do 7º semestre do curso de Pedagogia. Esse contexto desencadeou a construção de uma postura de professora pesquisadora e, por conseguinte, observadora. Com base na observação de como João se relacionava com as atividades propostas e com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, construí as propostas pedagógicas que desenvolvi com ele e com o restante da turma, constituindo, assim, o primeiro dado para o desenvolvimento do estudo.

Tal perspectiva de observação é caracterizada por Lüdke e André (1986) como “observação direta”, na qual o pesquisador acompanha as experiências diárias dos sujeitos, podendo tentar apreender o significado que atribuem à realidade e às próprias ações. O meu período de observação na sala de aula, de março a julho, totalizando 320 horas na escola, se constituiu como principal método de investigação. Esse período envolveu um processo de reflexão sobre a realidade observada que, conforme Lüdke e André (1986), envolve conhecimentos e experiências pessoais e pode resultar em registros tanto descritivos quanto reflexivos.

Os registros do estágio foram organizados em duas pastas: o Diário de Classe e a Pasta das Produções dos alunos. O Diário de Classe foi composto pelo projeto didático desenvolvido na turma, planejamentos semanais, registros fotográficos, falas dos alunos, anotações e reflexões semanais sobre a prática docente; a Pasta das Produções, constando

³ Generalizações naturalísticas caracterizam-se por processos nos quais o leitor interpreta a informação do estudo e faz relação das experiências do pesquisador com as suas próprias experiências, considerando os aspectos que as envolvem e analisando se podem ou não ser aplicados a situações por ele vivenciadas (ANDRÉ, 1984).

tabelas e gráficos de acompanhamento das crianças baseados nos direitos de aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012) e produções individuais escritas que auxiliaram no acompanhamento das aprendizagens ao longo do semestre nos conhecimentos de leitura, escrita e matemática, além dos pareceres descritivos individuais organizados no final do semestre. Estes registros constituem a segunda fonte de coleta de dados da pesquisa: a análise documental baseada na análise do conteúdo destes documentos, dos aspectos de ação e das concepções que os permeiam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na mesma direção, realizo uma análise do contexto de aprendizagem de João no período que sucedeu meu estágio docente, a partir de atividades disponibilizadas pela professora titular da turma. Ainda, de modo a complementar as informações registradas, trago elementos de uma entrevista semiestruturada que realizei com a professora titular da turma, que se constitui como terceira fonte de informações para o estudo. Faço uso desta fonte também com base em Lüdke e André (1986) que destacam que nela “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (p. 33-34). Assim, a entrevista semiestruturada pode demonstrar sentimentos e explicitar concepções fundamentais para a análise do caso em questão. Essa fonte de informação se constitui como um evento discursivo complexo, que envolve além do entrevistador e do entrevistado, representações e expectativas que permeiam a situação (SILVEIRA, 2007).

Os dados coletados se completam e, assim, auxiliam na caracterização de um processo de alfabetização com situações de diferenciação do ensino. Um processo construído a partir da articulação de propostas de ação docente que constituem a organização de um contexto de aprendizagem com base nas características do aluno em questão.

3 A APRENDIZAGEM E A MULTIPLICIDADE: BASES TEÓRICAS

Neste capítulo desenvolvo aspectos teóricos que fundamentam a organização da análise crítica das intervenções pedagógicas descritas no presente estudo. Tais aspectos remetem à compreensão de aprendizagem como processo de construção que envolve uma multiplicidade de características individuais do sujeito e do ambiente.

O capítulo está subdividido em três subitens que apresentam três focos teóricos: o primeiro se refere às concepções de aprendizagem que norteiam o estudo; o segundo se caracteriza pela busca por bases teóricas diante da imperativa diferenciação do ensino, que apareceu na prática docente foco da análise; o terceiro faz referência ao contexto de construção das propostas pedagógicas apresentadas no estudo, trazendo compreensões de teóricos que se mostraram necessárias durante esse processo.

3.1 APRENDIZAGEM– UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

As concepções a respeito da construção do conceito de aprendizagem são muito variadas entre profissionais da mesma área da educação. Sendo assim, como ponto de partida para a análise de atividades pedagógicas, compreendo como fundamental explicitar o conceito de aprendizagem no qual me apoio ao efetuar tais análises.

Durante a construção do Projeto Didático, intitulado “Investigadores de Fenômenos Naturais”, que desenvolvi com a turma no já referido período de estágio docente, a base fundamental para a organização das estratégias didáticas foi Jean Piaget e sua teoria de estágios do desenvolvimento cognitivo. Tal teoria compreende o processo de aprendizagem como uma construção que ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio no qual tem contato (PIAGET, 1971). Ou seja, a aprendizagem ocorre a partir da construção de estruturas cognitivas, que se dá a partir da ação do sujeito nesse meio, possibilitada pelo seu desenvolvimento. Nesse contexto, são nomeados por Piaget os quatro grandes estágios do desenvolvimento das estruturas cognitivas, sobre os quais me detive a estudar para estruturar o Projeto Didático. São eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal, respectivamente. As crianças (entre os seis e sete anos) sobre o qual se refere o presente estudo estariam, segundo estimam as idades propostas na teoria, finalizando o estágio pré-operatório, avançando da compreensão de representações concretas para o início de regulações representativas articuladas, das ligações entre estados e transformações, permitindo pensá-las de formas semirreversíveis (PIAGET, 1971). A realização de

experimentos, atividades com materiais concretos para a explicação de fenômenos naturais e observação dos fenômenos no cotidiano foram propostas que buscaram atingir os objetivos para os avanços das compreensões das crianças e, por conseguinte, a construção de estruturas cognitivas que possibilitaram mudanças nos estágios do desenvolvimento.

Compreendo, portanto, a partir da interpretação da teoria de Piaget, a emergência do meio como fator estruturante do processo de desenvolvimento e aprendizagem que envolve o processo de interação social. Nessa direção, a ênfase em considerar aspectos teóricos propostos por Vygotsky torna-se imperativa.

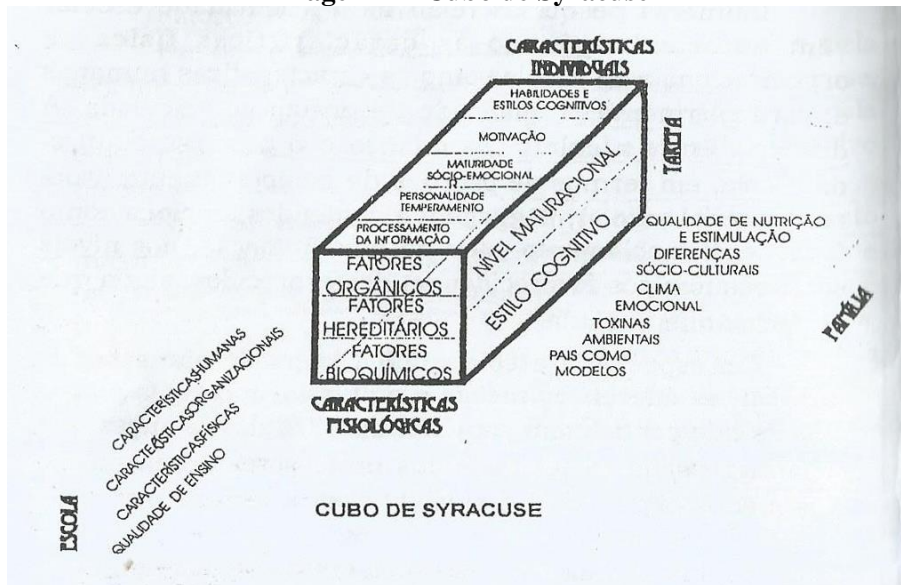
Conforme Vygotsky (2008), a construção das funções psicológicas superiores, que exigem operações internamente mediadas para a solução de problemas, se dá a partir da internalização das atividades desenvolvidas no meio social. O autor parte do pressuposto de que aprendizagem e desenvolvimento são aspectos interrelacionados. Sendo assim, quando um sujeito aprende algo novo, avança em relação ao desenvolvimento, e este tem influência sobre o processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) divide o processo de desenvolvimento nos seguintes conceitos principais: o de “nível de desenvolvimento real”, constituído pelos ciclos de desenvolvimento já completados pelo sujeito, pelos problemas que o sujeito já consegue deliberar sozinho; e o de “zona de desenvolvimento proximal”, que se caracteriza pela distância entre o “nível de desenvolvimento real” e um segundo nível, o “nível de desenvolvimento potencial”, caracterizado pela solução de problemas de forma não independente, com auxílio de outro ou outros sujeitos a partir da interação. É, portanto, a partir da “zona de desenvolvimento proximal” que ocorre a aprendizagem, pois é nessa “zona” que estão situadas as funções mentais em processo de maturação que darão origem a novas etapas do desenvolvimento. Para que se constitua tal processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendo o envolvimento de uma multiplicidade de fatores que se referem tanto ao indivíduo quanto ao meio no qual este se insere.

3.2 OS MÚLTIPLOS FATORES IMPLICADOS NO PROCESSO DE APRENDER

Com base no princípio da aprendizagem como resultado de uma interação do sujeito com o meio, é fundamental buscar contextualizar quem é esse sujeito e qual é esse meio que abrange uma série de aspectos a serem considerados. Golbert e Moojen (1996) organizam com clareza esta questão ao explicarem a multiplicidade de fatores envolvidos na construção do sucesso ou do fracasso escolar, através do cubo de Syracuse representado por Corine Smith em 1985. O cubo apresenta-se como esquema para organização dessa multiplicidade,

relacionando fatores biológicos, familiares, características da escola, características individuais do sujeito e características da tarefa proposta a este sujeito, como constituidores do seu processo de aprendizagem.

Imagem 1 – Cubo de Syracuse



Fonte: GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 86.

Golbert e Moojen (1996) explicam o motivo destes terem sido os fatores escolhidos para ilustrar o cubo proposto por Smith. Segundo elas, a face nomeada “características fisiológicas” tem como objetivo representar aspectos orgânicos, hereditários e bioquímicos do sujeito aprendente. Estes aspectos podem ter como referência a constituição do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos, ou o funcionamento do organismo em relação ao núcleo funcional de organização intelectual, que se origina na organização biológica. Tais características condicionam o processo de desenvolvimento intelectual, acompanhadas dos estímulos do meio e são construídas ou modificadas na relação com o meio.

Como componente fundamental desse meio, que as autoras argumentam como condicionante do desenvolvimento intelectual, juntamente com as características fisiológicas, aparece a face do cubo “família”. Como descrito na imagem, fatores como a qualidade de nutrição e estimulação, o clima emocional e os aspectos socioculturais desse grupo social (família) podem favorecer ou reduzir a capacidade da criança para aprender. Isso porque a família apresenta-se como referência para complementar muitas das necessidades afetivas do sujeito aprendente durante a infância.

A face do cubo destinada às características da escola, subdividida em características humanas, organizacionais, físicas e de ensino, apresenta-se como outro componente

fundamental do meio, segundo Golbert e Moojen (1996), forte determinante do fracasso escolar. Tal afirmação é justificada em relação ao fato de que a realidade cultural constituidora da escola, muitas vezes difere da realidade na qual o aluno se insere, exigindo padrões de comportamento e linguagem diferentes, o que muitas vezes gera discriminação e reflete no processo de construção da aprendizagem.

Os fatores relacionados às características da tarefa explicitam a necessidade de sua relação com as possibilidades que a criança apresenta para sua realização, a partir da atenção ao nível maturacional e ao estilo cognitivo da criança. Conforme as autoras, envolve-se nesse contexto, também, a qualidade dos estímulos a que as crianças são, ou não, sensíveis e as condições de mediação mais ou menos desafiantes, competitivas e/ou cooperativas.

Com relação a todas as características já descritas anteriormente, aparece a face das “características individuais”. Esta envolve fatores como o nível de motivação, a maturidade socioemocional, características da personalidade e o modo particular de apreensão da realidade, de relação com o outro e de funcionamento das estruturas cognitivas de cada sujeito, o que determina a relação afeto/cognição como fator a ser considerado para aprendizagem.

Golbert e Moojen (1996) enfatizam que as faces do cubo precisam ser consideradas em sua totalidade, sendo, simultaneamente, contemplados todos os lados deste. Se, em um dos aspectos descritos no cubo são demonstrados problemas, estes podem gerar vários efeitos que, por conseguinte, tendem a causar outros efeitos. Ou seja, não podemos estabelecer uma relação linear entre causa e efeito ao discutirmos a multiplicidade de fatores que intervêm no processo de aprendizagem.

Nessa direção, de modo a elucidar as características individuais do sujeito envolvidas no processo de aprendizagem, Álvaro Marchesi (2006) descreve habilidades cognitivas que são “postas em jogo” no processo de aprendizagem. São elas: a atividade mental, as conexões que o sujeito faz entre os esquemas e conhecimento já existentes e uma nova informação e a construção de significados; a atenção necessária; as estratégias adequadas, com foco no modo como o sujeito consegue compreender uma informação nova; o planejamento da atividade e o conhecimento dos próprios processos cognitivos (metacognição); a multiplicidade de inteligências e a aprendizagem, ou seja, o estilo do sujeito de conhecer a realidade, (referente ao conceito de inteligências múltiplas proposto por Gardner⁴); a comunicação e interação

⁴ A Teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner, em 1980. Esta teoria defende que não existe uma inteligência única, mas diferentes tipos de inteligência, que se referem a diferentes aspectos, desenvolvidos de modo diferente por cada sujeito. Todos os sujeitos possuem cada um dos tipos,

social, principalmente referente à clareza na explicação das atividades pelos professores; a influência do contexto; a emoção; o compromisso com os objetivos da escola; a motivação para aprender. Sem a atenção do professor aos referidos aspectos, a construção de um planejamento pedagógico que se mostre efetivo em relação à aprendizagem torna-se, muitas vezes, inviável.

3.3 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA

A partir do momento em que considero a ação pedagógica do professor como um dos principais desencadeadores da efetiva aprendizagem e diante das tantas variáveis já descritas que a envolvem, o conceito de “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000a), transformada em objeto de ação por Philippe Perrenoud, faz-se discussão necessária.

Perrenoud (2000a) é enfático ao considerar a diferenciação do ensino, não como a nomeação de métodos pedagógicos únicos eficazes, mas como o processo de construção e organização de dispositivos didáticos a partir da compreensão do sujeito com características e modos de ação únicos e intrínsecos a um contexto social. Tal contexto vai além da sala de aula, tendo início no ambiente familiar, no qual o sujeito se insere em uma cultura que é ou não valorizada pela cultura escolar. O autor destaca como importante ponderar o conceito de “capital cultural”⁵ de Pierre Bourdieu, que visa justificar uma gama de diferenças que podem ser apresentadas no processo de aprendizagem escolar: diferenciações linguísticas, de atitudes, de relação com a escola, seu significado social e, por conseguinte, de motivação para aprender. Nessa direção, Perrenoud afirma que a igualdade não é construída com base em um princípio de homogeneidade, mas no princípio da diferença. “A equidade não se situa na uniformidade, mas numa pedagogia governada por um princípio conhecido em outras áreas da política social: para cada um em função das suas necessidades.” (PERRENOUD, 2011, p. 23). A aprendizagem, para Perrenoud, exige, portanto, reconhecimento de sua dimensão social.

Nesse contexto, para que o professor crie os dispositivos didáticos efetivos para cada sujeito, previamente precisa conhecer suas necessidades. Perrenoud (2000b), com base nos

porém cada tipo é mais desenvolvido em determinada pessoa do que em outra. As inteligências propostas na teoria são oito: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista (GARDNER, 1995).

⁵ O conceito de capital cultural refere-se à compreensão do indivíduo com uma bagagem cultural socialmente herdada. Esta tem relação direta com capital econômico e social, que atuam como auxiliares para que o “capital cultural” se acumule (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

argumentos de Phillippe Meirieu (1996)⁶, destaca que tal reconhecimento se dá principalmente no momento em que um sujeito é envolvido em uma tarefa, porque as facilidades e/ou dificuldades encontradas durante este envolvimento são os aspectos que dão forma à diferenciação necessária para a aprendizagem que aparece como uma regulação no interior da situação-problema. Esta prática tem relação com a avaliação formativa, defendida por Perrenoud (2000a) como uma das bases para a organização da diferenciação do ensino. Nesta perspectiva, a avaliação é compreendida como processo contínuo, acompanhando todas as etapas do processo de aprendizagem a fim de fornecer subsídios que auxiliem nesse processo. Além disso, evidencia a compreensão das diferentes formas de aprender, dá destaque à autoavaliação e construção da metacognição.

A partir do momento em que é possível identificar as necessidades dos alunos, Perrenoud (2011) propõe que seja realizada uma “discriminação positiva”, que se caracteriza por um investimento diferenciado da escola e dos professores, visando “favorecer os desfavorecidos”. Este investimento se refere à dedicação de mais tempo, atenção e auxílio aos alunos que apresentam mais dificuldades na relação com a cultura escolar. Nessa direção, Perrenoud (2000b) destaca que tal investimento não pode ser confundido com uma tutoria individualizada, pois se caracteriza por relações de formação mútua que envolvem um grupo. Ele defende que a aprendizagem ocorre a partir dos conflitos cognitivos que surgem nas interações desse grupo, o que faz com que a “pedagogia diferenciada” não seja uma “pedagogia individualizada”.

Perrenoud (2000a) propõe, portanto, uma “pedagogia diferenciada” que se consolida a partir da criação de dispositivos múltiplos pelo professor, baseados não somente nas suas intervenções, mas em propostas cooperativas entre os alunos, utilizando a autocorreção, softwares interativos, entre outros métodos complementares, que são construídos a partir das necessidades dos alunos em questão. A proposta de Meirieu (2005) complementa Perrenoud (2000a) na medida em que afirma que

A eficácia da diferenciação pedagógica está subordinada à riqueza da paleta metodológica do professor, à sua capacidade de extrair de sua memória pedagógica⁷ materiais, dispositivos, métodos de trabalho que ele pode colocar à disposição dos objetivos que procura atingir. (MEIRIEU, 2005, p. 203).

⁶ MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture??. In: BENTOLILA, Alain. **L'école: diversités et cohérence**. Paris: Nathan, 1996, p. 109-149.

⁷ O conceito de “memória pedagógica” é compreendido como o conjunto de saberes pedagógicos sistematizados da história da educação, base de sustentação para a vivência e para o enfrentamento dos acontecimentos escolares (MEIRIEU, 2005).

Assim, os dispositivos que são o cerne da “pedagogia diferenciada” são sempre concebidos como alicerçados no contexto que envolvem, exigindo do professor uma postura reflexiva e criativa, não reprodutora de instrumentos/métodos pedagógicos prontos.

3.4 UM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA ATENDER ÀS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO

Como professora e, no momento, pesquisadora, comprometida com a postura reflexiva apontada como necessária pela “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000a), enfatizo a busca por bases teórico-metodológicas para a compreensão das características individuais do aluno (detalhadas no primeiro capítulo) e a construção de práticas pedagógicas (detalhadas no quarto capítulo) efetivas na relação com as características individuais de João.

3.4.1 As características do aluno – contextualizando o TDAH

Tendo em vista a relação entre as características individuais de João e sua constante similaridade com as características sintomáticas do TDAH, compreendo como fundamental contextualizar o transtorno, conhecer como este se manifesta e as possibilidades de intervenções pedagógicas para amenizar seus sintomas.

O TDAH constitui-se, segundo Rizzutti (2009) e Rohde e Mattos *et al.* (2003), um transtorno do comportamento que tem causas envolvendo fatores biológicos e ambientais. Existe a possibilidade de uma alteração neurobiológica nos sistemas de atenção, nomeados sistema de atenção anterior e sistema de atenção posterior. O primeiro é controlado principalmente pelas áreas cerebrais pré-frontais, relacionado com habilidades executivas e inibição de estímulos considerados irrelevantes, e o segundo, controlado pelas áreas parietais do cérebro, envolvido principalmente com a atenção seletiva. Aparecem, nesse contexto, envolvidos na modulação da atenção, os neurotransmissores dopamina, noradrenalina e serotonina.

Vinculadas ao controle da atenção, as características do TDAH podem ter prevalências diferentes, constituindo diferentes formas de manifestação dos sintomas do transtorno. É possível perceber, desde os primeiros anos de vida, conforme Rohde e Mattos *et al.* (2003), alterações no processo de desenvolvimento neurológico e emocional, a exemplo de agitação e irritabilidade, além da possibilidade de alterações na aquisição de habilidades linguísticas, na

coordenação motora e ou desenvolvimento inadequado em relação à noção de espaço. As alterações têm relação com o tipo de TDAH que se destaca no sujeito.

Existem três diferentes tipos de manifestação do transtorno: o tipo predominantemente desatento, o tipo com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o tipo combinado. O primeiro se relaciona muito com a dificuldade de permanência em uma tarefa por um período, mais prolongado, porque a atenção é comumente desviada a outro estímulo, enquanto no segundo a dificuldade de atenção tem relação causal com a constante movimentação; no último, as características apresentam-se de forma combinada. Os três tipos tendem a causar prejuízos significativos na socialização, o predominantemente desatento devido ao isolamento, que pode causar inabilidade social, e os outros dois tipos devido à agressividade, que pode causar rejeição dos colegas (ROHDE; MATTOS *et al.*, 2003).

Percebo que o TDAH com características muito semelhantes a manifestações do aluno foco do presente estudo é o com predomínio de hiperatividade/impulsividade. Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), pude compreender como principais comportamentos característicos de manifestação deste tipo do transtorno os seguintes aspectos: agitação das mãos ou pés ou movimentação constante do corpo se sentado a uma cadeira, abandono da cadeira na sala de aula ou em situações que esperamos que o sujeito permaneça sentado, ação de correr ou escalar em demasia (em momentos considerados inapropriados), de falar demais, dificuldades para brincar ou envolver-se silenciosamente em ocupações de lazer. Pude observar comportamentos de João como os citados durante meu estágio docente. Em momentos de intervenções pedagógicas em grupo, como na organização da rodinha (montada no chão da sala todos os inícios de aula), ele interrompia frequentemente as falas da professora e dos colegas. Quando uma pergunta era direcionada a ele, era comum que interrompesse o questionador antes da finalização da questão. O envolvimento em atividades era caracterizado constantemente por movimentação, a espera pela sua vez, que envolvia o respeito às regras em jogos, muitas vezes gerava conflito com os colegas. No domínio da coordenação motora fina apresentava dificuldades significativas, que prejudicavam o traçado da escrita e do desenho.

João não possui diagnóstico de TDAH, porém escolho as bases teóricas referidas anteriormente diante da percepção de muitas semelhanças das características do transtorno com as características demonstradas por ele em sala de aula, conforme já citado. As dificuldades, provocadas pelas citadas manifestações de comportamento em sala de aula, demonstraram afetar a realização plena das atividades por João, mas não apresentaram relação com questões cognitivas significativas. A não finalização das atividades foi resultante de

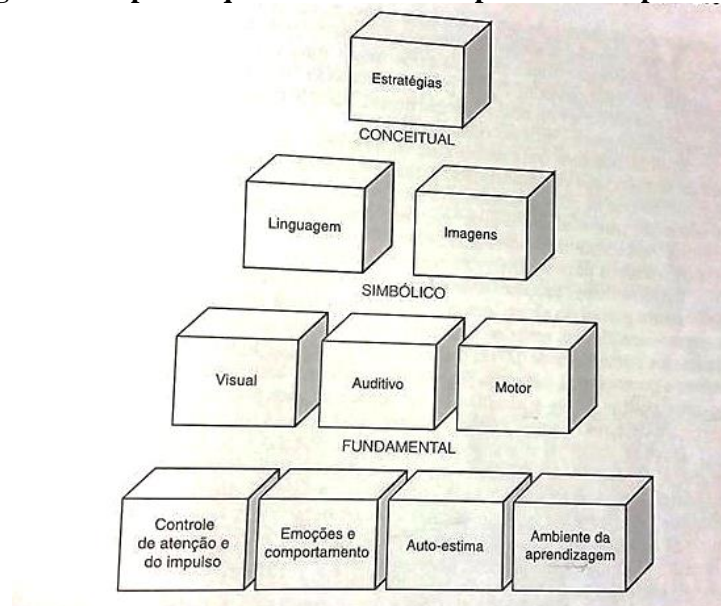
dificuldades como: permanecer com a atenção direcionada em um mesmo foco por um maior período de tempo e controlar do impulso, tanto no traçado (escrita e desenho), quanto nas relações de fala e escuta com os colegas.

Nesse contexto de manifestações, que caracterizam o TDAH, é importante destacar que, apesar delas desencadearem dificuldades na aprendizagem, nem sempre isso ocorre, podendo ocorrer somente em algumas áreas ou se manifestar no processo de socialização. A presença de comorbidade com outros transtornos neuropsiquiátricos é bastante comum. Sendo assim, é imperativo que, em casos de diagnóstico, este seja muito bem estruturado e baseado em avaliação neuropsicológica e uso de escalas e questionários para pais e professores em relação ao comportamento do sujeito envolvido, considerando sua história de vida e o contexto em que está inserido. (ROHDE; MATTOS *et al.*, 2003).

3.4.2 A prática pedagógica

A prática pedagógica, como já exposto, exige a consideração da multiplicidade de fatores e habilidades que envolvem o processo de aprendizagem. Sendo assim, de modo a nortear a organização da análise do processo de aprendizagem que realize neste estudo, destaco o seguinte modelo de aspectos que amparam o processo de aprendizagem, descrito por Benzick e Bromberg (2003) com base em Mather e Goldstein (2001)⁸:

Imagem 2 – Aspectos que fundamentam o processo de aprendizagem



Fonte: BENZICK; BROMBERG, 2003, p. 203.

⁸ MATHER, Nancy; GOLDSTEIN, Sam. **Learning disabilities and challenging behaviors: a guide to intervention and classroom management.** Baltimore: Paul H. Brooks, 2001.

De acordo com este modelo, os blocos inferiores (fundamentais) representam aspectos base para que ocorra a aprendizagem, se um deles apresenta problemas, os demais tendem a sofrer alterações, afetando a capacidade do sujeito de aprender. Os blocos simbólicos envolvem os sentidos, processamento e memória visual, auditiva e motora, que se apresentam na maioria das vezes como desencadeadores de dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Os blocos conceituais se referem a habilidades necessárias à compreensão de significados e a realização de relações e aplicação do conhecimento já adquirido. Nestes últimos, a linguagem e as imagens sustentam as estratégias, são as funções executivas usadas para direcionar as atividades cognitivas e a metacognição posta em prática. Existe, portanto, uma interação entre todos esses blocos, o que evidencia que a aprendizagem não pode ser construída a partir habilidades ou aspectos isolados, mas por uma inter-relação constante entre eles. (BENZIK; BROMBERG, 2003).

As características do aluno foco do estudo se associam muito a dificuldades situadas nos blocos fundamentais: dificuldades no controle da atenção e do impulso, questões de emoção e comportamento, além de questões com relação ao ambiente de aprendizagem, que precisou ser pensado em função de muitas de suas características. As referidas dificuldades desencadeiam, conforme argumentam Benczik e Bromberg (2003), dificuldades na construção de estratégias e funções executivas para o direcionamento das atividades cognitivas. Com o objetivo de amenizar os prejuízos causados, as autoras propõem que as intervenções pedagógicas pensadas a partir da percepção dos “blocos” que envolvem as dificuldades do aluno podem facilitar a organização do sujeito no desenvolvimento dessas estratégias.

Alfano, Scarpato e Estanislau (2014), no estudo de características na relação com o processo de aprendizagem de sujeitos com TDAH, que se assemelham muito às características de João, defendem que as estratégias pedagógicas são possíveis de serem construídas a partir de intervenções de reforço positivo, caracterizado como recompensa que estimula a repetição do comportamento, ou de reforço negativo, que se caracteriza pela retirada de um estímulo aversivo depois de um comportamento adequado ser exercido. Os autores destacam a importância de o professor dar ênfase aos comportamentos adequados do aluno, o que evita a desmotivação em casos de muitos comportamentos considerados inadequados.

Nessas circunstâncias, os autores descrevem orientações para o manejo de comportamentos característicos de desatenção e hiperatividade/impulsividade em sala de aula, para o desenvolvimento da aprendizagem: minimizar estímulos distratores; sinalizar o que é importante; utilizar recursos visuais; pedir que os alunos repitam o que compreenderam de instruções dadas; fazer contato visual; evitar instruções longas; dividir tarefas extensas e

complexas em etapas menores; combinar sinais de alerta para determinadas situações inadequadas; monitorar o progresso do aluno; antecipar situações que costumam ser motivo de agitação, para que o aluno compreenda a programação e as regras a serem seguidas em tais situações; envolver o aluno ativamente na rotina da sala de aula; valorizar os deveres de casa; evitar reprimir o aluno enfatizando a palavra “não”, que muitas vezes não causa efeito sobre o comportamento por ser muito repetida; voltar a atenção constantemente ao aluno como reforço positivo; evitar elogios ambíguos, a exemplo de dizer que está boa a tarefa, mas que a criança pode fazer melhor; diferenciar as atividades pedagógicas com cores/pintura/movimento, a fim de desencadear o interesse; reforçar a parceria com a família; atentar à autoestima do aluno (ALFANO; SCARPATO; ESTANISLAU, 2014).

Na perspectiva de desenvolvimento das práticas acima mencionadas, a construção de uma atividade pedagógica, pelo professor, exige a atenção aos aspectos que sustentam o processo de aprendizagem (BENCZIK; BROMBERG, 2003), permeando a consideração da multiplicidade de fatores individuais (do sujeito) e da tarefa. Tal contexto envolve ainda um terceiro fator, os pressupostos teórico-metodológicos do professor, que constituem a prática pedagógica.

As concepções que norteiam a análise dos conteúdos das atividades pedagógicas explicitadas no estudo têm como base uma perspectiva construtivista. Nessa direção, amparo-me na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, das pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para contextualizar o processo de alfabetização de João. Ainda, analiso as atividades considerando sua adequação ou inspiração em documentos organizados pelo Ministério da Educação: as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013), o PNAIC (BRASIL, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As DCNs defendem, sobretudo, o direito universal à educação, compreendendo a construção do conhecimento em uma perspectiva sociocultural. Assim, destacam propostas pedagógicas relacionadas ao contexto social e cultural, e fortalecimento de vínculos de respeito com a família e a comunidade. A organização dos conteúdos se dá por uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo obrigatórios os conteúdos de Linguagens (incluindo Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A alfabetização aparece como foco principal para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A BNCC se assemelha às DCNs ao dividir a organização dos conteúdos obrigatórios por áreas, porém se diferencia ao traçar habilidades específicas a serem necessariamente

desenvolvidas em cada área. A etapa do Ensino Fundamental é defendida como processo de ampliação das experiências da Educação Infantil com destaque à organização das propostas didáticas a partir do interesse dos alunos, o que implica em considerar aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, como defendem também as Diretrizes.

Nesse contexto, o PNAIC enfatiza que o processo de alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo a “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.10) – meta 5 do Plano Nacional de Educação, vigente de 2014 a 2024. A formação continuada de professores é uma das principais estratégias de ação do Pacto que inclui também a distribuição de materiais como livros didáticos, obras literárias e jogos pedagógico, traçando objetivos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano, de modo que a criança chegue ao final do 3º ano do ensino fundamental alfabetizada. Tais materiais e objetivos, visam contemplar as áreas dispostas nas DCNs como obrigatórias para esta etapa da escolarização. A avaliação se dá, nesse contexto, de modo processual e contínuo, realizada pelo professor ao longo dos três anos e, no 3º ano, é realizada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa de larga escala, com questões de Matemática, Leitura e Escrita, a fim de aferir os níveis de alfabetização dos alunos concluintes desse “Ciclo de Alfabetização” de três anos.

O PNAIC compreende o processo de aquisição da língua escrita com relação a práticas diversas presentes em diferentes espaços e realidades culturais, de diferentes formas. O que vai ao encontro da perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (2001), que se referem à escrita como um objeto cultural, destacando que é um suporte de interações sociais. Assim, as autoras argumentam que a descoberta dos princípios que fundamentam o sistema simbólico, que é a língua escrita, caracteriza-se por uma construção que precede e excede a instituição escola. Ainda, afirmam que as crianças elaboram ideias próprias sobre os sinais escritos com que têm contato.

As autoras, com base em pesquisas amparadas no “método clínico” (PIAGET, 1971), afirmam que, desde aproximadamente os quatro anos, as crianças possuem critérios sólidos para afirmar que uma marca gráfica possa ou não ser lida, mesmo não efetuando sua leitura. O início da construção desses critérios se refere à diferenciação de elementos “figurativos” e “não-figurativos”, a partir da afirmação de que o que é uma figura “não dá pra ler”, o que está diretamente relacionado com a variedade de materiais escritos que a criança tem ou não contato (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Conforme a Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de aquisição da língua escrita caracteriza-se por níveis. No nível 1 são apresentados

traços típicos da escrita, em alguns momentos a criança não distingue escrita de desenho; o número de caracteres do nome de algo é compreendido como diretamente relacionado com seu tamanho físico, quanto maior, mais longo o nome. No final deste nível, aparece o critério da quantidade suficiente de caracteres, o da variedade de caracteres e a percepção da necessidade de constância na quantidade de grafias para cada palavra. No nível 2, utilizando o critério da quantidade mínima de caracteres, a criança já organiza os caracteres linearmente, com sua forma mais próxima de letras, com possível aparecimento de números. As letras, porém, ainda não apresentam valor sonoro para a criança. Esses níveis são conhecidos por pré-silábicos. O nível 3 caracteriza-se pelo aparecimento da hipótese silábica, na qual a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra. Na hipótese silábica, a letra que representa a sílaba pode ter relação com o valor sonoro ou não. O conhecimento da escrita global de algumas palavras, como o nome próprio, tende a gerar conflito neste nível. Sendo assim, as autoras classificaram o nível seguinte, nível 4, como uma transição da hipótese silábica (nível 3), para a alfabética, que caracteriza o nível 5. No nível 4 a geração de conflitos pode ter relação com a exigência de uma quantidade mínima de caracteres que muitas vezes é impossibilitada pela hipótese silábica. O nível 5 constitui o último nível, no qual a criança realiza uma análise fonética da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Diante dos argumentos e bases teóricas que norteiam as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, fica visível um posicionamento a respeito da aprendizagem como construção social, que está intrínseca também nas propostas pedagógicas do PNAIC, nas DCNs e na BNCC.

4 A NECESSIDADE COMO IMPULSO NA BUSCA DO FAZER: ESBOÇANDO ANÁLISES

No presente capítulo descrevo e analiso aspectos que se mostraram efetivos no desenvolvimento de atividades pedagógicas para João, aluno que desencadeou em minha postura docente uma atenção à diversidade e multiplicidade de modos de aprender em uma mesma sala de aula.

A análise é organizada em três subdivisões, a partir de três aspectos principais. A primeira subdivisão dá ênfase a processos de socialização como aspectos organizadores de situações de aprendizagem. A segunda se refere a situações de experimentação realizadas em sala, também como contributos para a aprendizagem. A terceira destaca atividades que se tornaram significativas a partir da diferenciação do ensino, embasadas em uma proposta de pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000a). O foco é voltado para estes três aspectos, visando exemplificar características de situações de aprendizagem que ocorreram ao longo do estágio docente com João e constituíram situações de aprendizagem significativa. Destaco que tais aspectos se constituíram como norteadores de muitas das atividades desenvolvidas com o aluno durante o estágio, porém foram escolhidas apenas algumas atividades para elucidar cada aspecto, as que melhor exemplificaram o contexto de aprendizagem.

4.1 A SOCIALIZAÇÃO COMO DESENCADEADORA DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ao conceituar a aprendizagem como processo que envolve uma multiplicidade de aspectos individuais, do sujeito, e aspectos do ambiente de aprendizagem (MARCHESI, 2006), compreendo esse processo como intrínseco a situações de interação social. No presente estudo, tendo em vista que serão analisadas propostas variadas e pontos de vista de mais de uma pessoa a respeito da construção do ambiente da sala de aula, a socialização apresenta mais ou menos destaque, dependendo da atividade, mas é um aspecto que aparece sempre presente. Trago, portanto, como objeto de análise, a potência desse aspecto (socialização) no desenvolvimento de uma atividade pedagógica com João.

De modo a explicitar como pode se dar a influência da socialização como desencadeadora de situações de aprendizagem, apresento a seguinte atividade que foi extraída do planejamento da 12ª semana de meu estágio docente na turma. Esta, como descrito abaixo,

não tinha como objetivos iniciais suscitar um contexto de aprendizagem a partir da socialização, mas sim a partir da experiência com materiais concretos.

Quarto momento (9h40min às 10h10min):

- Efetuar transformações matemáticas a partir da ação de juntar e de acrescentar quantidades de coleções;
- Representar graficamente quantidades de coleções, a fim de estabelecer relações entre algarismos e quantidades até 20.

Mesmo com as mesas ainda dispostas em “U”, entregarei para cada duas crianças uma caixa de fósforos grande, que será nomeada “caixa da transformação”. Cada criança receberá 10 pedrinhas. Uma criança de cada vez, deverá colocar na caixa quantas pedrinhas desejar e fechá-la. Após as duas crianças terem acrescentado pedrinhas à caixa, deverão abri-la juntas e analisar qual a transformação que aconteceu, quantas pedrinhas acabaram na caixa. Cada vez que uma criança acrescentar pedrinhas, anotarà na seguinte folha as pedrinhas acrescentadas e auxiliará sua dupla na anotação:

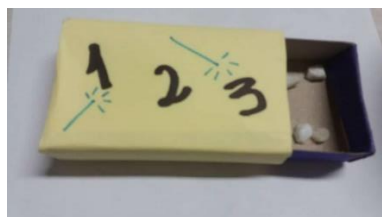
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENEALDO CALTEU FILHO
PROFESSORA: MIRIA ALICE F. MARRELLI TURMA: 10A
NOME: _____

QUANTAS PEDRINHAS JUNTAMOS NA TRANSFORMAÇÃO?

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>

Folha para registro das transformações (explicarei o que quer dizer cada sinal utilizado)

Intervenções: Se a Anna colocou 3 pedrinhas e a Maria mais 5, com quantas pedrinhas a caixa da transformação ficou? Em qual quadradinho vocês acham que elas precisam anotar o número 3? E o número 5? E depois do sinalzinho que quer dizer igual, ainda vai o número que ficou no final das transformações, que é o 8. Como faz o número 8 mesmo?



Caixa da transformação (com caixa de fósforos)

A atividade, em vez de ser realizada com as mesas da sala dispostas em “U”, conforme descrito, foi realizada em duplas, tendo em vista que neste dia a sala foi organizada deste modo desde o início da manhã. As duplas foram organizadas por meio de um “sorteio manipulado”, no qual uma criança de cada vez retirou de minha mão duas fichas, com um nome cada uma. Foram fichas que eu já tinha organizado previamente, em uma sequência que acreditei possibilitar um desenvolvimento harmonioso da atividade.

João sentou-se com uma colega menina. Esta menina demonstra como característica a tranquilidade durante a realização das atividades escolares e é bastante atenciosa. João gostava muito de sentar junto dela, mas em alguns momentos do cotidiano da sala de aula, quando ela o contrariava, tendia a reagir agressivamente. A dupla foi escolhida intencionalmente em um momento de sorteio manipulado⁹ de duplas, que era realizado a cada início de aula.

João e sua dupla foram os primeiros a terminar a atividade, realizando como solicitado as anotações das operações matemáticas na folha. Foi a primeira atividade proposta em meu estágio docente, exigindo uma atenção contínua mais prolongada, que João desenvolveu sem intervenção alguma de minha parte. Aparece, então, como sujeito fundamental nesse processo, a menina com quem João fez dupla na atividade. A interação entre os dois, que será detalhada mais adiante, atuou como aspecto desencadeador de uma situação de efetiva aprendizagem, ou seja, uma situação caracterizada pela produção de sentidos sobre a atividade proposta e compreensão de aspectos que envolvem o raciocínio aditivo. Tal interação de efetiva aprendizagem foi permeada pelo autocontrole, estimulado a partir da relação social que se desenvolveu naquele momento.

Vygotsky (2007) salienta que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Ou seja, através do contato com as ações do outro, o sujeito tende a modificar seu pensamento. O que, por conseguinte, facilita a construção das funções psicológicas superiores, já caracterizadas no presente estudo, que se referem a operações internas de solução de problemas. O problema, aqui, se materializa no desafio que é proposto na atividade para o aluno em questão: um grande período de concentração e atenção a um mesmo foco de raciocínio lógico. Isso, tendo em vista que a

⁹ No momento da rodinha, no início da aula, os alunos retiravam duas fichas cada um com nomes de dois colegas, em uma sequência que eu organizava previamente. Os nomes que estavam juntos, em sequência, formavam duplas. Como professora, organizava as duplas na sequência que eu compreendia possibilitar uma realização harmoniosa das tarefas propostas.

agitação de João é o que comumente influencia como fator impedor na realização das tarefas e gera dispersão.

Nesse contexto, trago uma fala da professora titular da turma, em entrevista após o término do estágio. Quando indagada a respeito de possíveis mudanças no comportamento de João após a minha saída da escola, destaca a agitação, mas, paralelamente, um processo de aprendizagem no qual a interação com outro sujeito também se destaca como fator fundamental.

Ele continua muito muito muito agitado, ele tem muita dificuldade de parar, de sentar, de afazer a atividade ainda, né. Que ele aprende a gente percebe que ele aprende quando ele consegue se expressar e consegue registrar, a gente vê que ele tá aprendendo, né. Mas, ele se envolve pouco nas atividades [...] porque quando alguém senta do lado dele, a gente vê que ele consegue ir adiante e avançar um pouco mais, né. (SILVA [nome fictício], 2017)¹⁰.

A professora enfatiza o registro escrito como indício de aprendizagem, como forma de expressão. Compreendo, neste caso, a expressão desse registro como facilitada pelo contato com o outro pela interação social. Sendo assim, para além do registro escrito, o diálogo que ocorre na situação também pode apresentar indícios de aprendizagem.

A interação social pode se dar de maneiras diferentes, o que depende dos sujeitos envolvidos nesta. Na situação da atividade extraída do planejamento de minha 12ª semana de estágio docente, o que se destacou para possibilitar uma interação positiva, que resultou em uma situação de aprendizagem, foi a atitude de tranquilidade e paciência da menina diante da agitação que caracteriza João em sala de aula. Rohde e Mattos *et al.* (2003) afirmam que crianças com hiperatividade e impulsividade, cujas características que se assemelham ao comportamento de João, tendem a agir sem pensar, apresentam dificuldades de esperar sua vez para falar e cooperar em situações de grupo e, muitas vezes, falham em fazer planos e prever situações em relação ao conhecimento que possuem e ao que o outro espera que façam. A atitude da menina que sentou junto dele durante a atividade auxiliou na regulação da atenção de João e de seu autocontrole, ela atuou como organizador externo nesse processo. Ele precisou esperar sua vez, enquanto atentava ao que a menina fazia, que teria relação com a parte da atividade que ele faria logo após (um cálculo). Ela deixou João manifestar sua fala e expressar-se, dar sua contribuição na resolução da atividade e, em seguida, fez novamente sua parte no cálculo. A menina o fez sem críticas à atitude agitada de João, demonstrando compreender a importância do que ele fez na atividade, mas exigindo seu espaço de fala e participação, conforme eu tinha combinado com a dupla anteriormente. O descarte da crítica diante de uma situação de ação e a inserção de um reforço positivo é um aspecto importante

¹⁰ Foi utilizado o pseudônimo Maria Silva para preservar a identidade da professora titular da turma.

na relação com crianças que demonstram agitação, impulsividade que, em alguns momentos, desencadeiam atitudes agressivas. (ROHDE; MATTOS *et al.*, 2003). Merece destaque a postura de autocontrole desenvolvida por João, a qual, como consideram Jacowski *et al.* (2014) ao descreverem aspectos sobre o desenvolvimento infantil, é facilitada pela observação de outros sujeitos da sala de aula que conseguem ter autocontrole, como ocorreu na atividade anteriormente descrita. Nessas circunstâncias, relevo, ainda, a relação de afeto entre as duas crianças envolvidas e a importância de um vínculo afetivo nas relações em sala de aula, a partir da compreensão da aprendizagem como processo intrínseco a múltiplos aspectos, entre eles questões socioemocionais (GOLBERT; MOOJEN, 1996) (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

Diante da situação descrita, fica explícito que a interação e socialização são aspectos potentes na construção de uma atividade pedagógica. Contudo, enfatizo que nem sempre toda proposta que envolva a interação com o outro constitui-se como a melhor para determinada criança que demonstre agitação em determinado contexto. Na atividade descrita anteriormente, destaco minha postura sensível ao atentar ao estilo cognitivo dos alunos envolvidos, do modo que se relacionam com as tarefas propostas e também da forma como interagem com os demais sujeitos de aprendizagem em sala de aula, tendo em vista que eu realizava registros sobre estes aspectos no Diário de Classe, ao final de cada dia de estágio docente na turma. Estes registros serviram de base para o planejamento da atividade em duplas, me fizeram pensar a interação como adequada no contexto. Assim, percebo que pude pôr em prática a avaliação formativa (PERRENOUD, 2000a), ou seja, o acompanhamento das etapas do processo de aprendizagem fornecendo subsídios para o planejamento pedagógico. Como aspecto central deste eixo de análise, portanto, friso a importância da sensibilidade do professor, de modo a considerar todos os múltiplos aspectos que amparam a aprendizagem, desde questões emocionais, questões do ambiente de aprendizagem e de controle da atenção até questões referentes ao desenvolvimento cognitivo, adequação da tarefa às características individuais do aluno, ao seu nível e estilo cognitivo (BENZIK; BROMBERG, 2003) (GOLBERT; MOOJEN, 1996).

4.2 INTERAÇÃO COM O CONCRETO: A EXPERIMENTAÇÃO COMO FORMA DE SUSCITAR O INTERESSE E A ATENÇÃO

A compreensão da interação com o concreto se refere ao conceito de interação com o meio, baseado nos estudos de Piaget (1971). Essa relação de interação caracteriza-se por um

dos múltiplos aspectos, já referidos anteriormente, que envolvem o processo de aprendizagem. Construo o presente eixo de análise, portanto, com o objetivo de verificar o impacto de um planejamento tendo este conceito como norteador da construção de situações de aprendizagem para e com João.

Utilizo como base analítica propostas pedagógicas que desenvolvi durante meu estágio docente, nas quais situações de experimentação aparecem com destaque na estruturação do projeto didático. Situações com experimentação mostraram, durante o estágio, despertar o interesse do aluno com as características referidas anteriormente. Destaco, de modo a exemplificar estas situações¹¹, as seguintes atividades realizadas na 9ª semana de estágio docente:

Segundo momento (8h10min às 8h45min):

Objetivos iniciais:

- Desenvolver a oralidade a partir da explicação de hipóteses formuladas por si mesmo, respeitando turnos de fala;
- Iniciar o desenvolvimento da criação de explicações para fenômenos da natureza como a evaporação da água;

Chamarei uma criança de cada vez para a frente do quadro para explicar o que desenhou sobre como acredita que “faz chover”.

Intervenções: O que desenhaste? O que acontece antes de começar a chuva para que ela aconteça?

Em seguida, mostrarei uma imagem na qual aparece o vapor de água evaporar de um lago e explicarei que essa “fumacinha” que vemos na imagem é o que forma as nuvens, que ficam tão cheias até explodirem e chover.

¹¹ Além das atividades descritas para exemplificar o contexto de análise do presente eixo analítico, muitas outras atividades de experimentação foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto didático em meu estágio docente na turma. Destaco algumas entre elas: a confecção de um pluviômetro de garrafa PET para medir chuvas no pátio da escola; o experimento sobre a rotação do planeta Terra com globo e lanterna (simbolizando o sol); o contorno das sombras de colegas no Sol, seguido da observação de sua mudança de posição de acordo com a rotação da Terra; a construção de relações entre distâncias a partir de medidas de objetos da sala com os dedos, comparando seu tamanho e registrando tamanhos diferentes de acordo com a distância; a exploração de sensações de frio e calor com a mão um termômetro de mercúrio em água quente e fria.



Imagem de evaporação da água de um lago

Intervenções: Vocês já viram essa fumacinha alguma vez? Onde? O que vocês acham que acontece quando essa fumacinha chega lá no céu? Se as crianças citarem a “fumacinha” da chaleira ou do chuveiro, pedirei que as observem em casa com os pais as gotinhas de água que se formam quando isso ocorre.

Então, realizarei uma experiência na sala sobre a pressão do ar e formação das nuvens, que retirei do site Clima Kids. Explicarei que a água fica dentro das nuvens como está no copo e que quando muito cheias, elas explodem, como o copo quando mexido nele.

Usando o ar para segurar a água

EXPERIÊNCIAS **USANDO O AR PARA SEGURAR A ÁGUA**

VAMOS FAZER UM TRUQUE E DESCOBRIR COMO O AR FAZ PRESSÃO EM TODAS AS DIREÇÕES?

PEGUE UM COPO LÍMPO E ENCHA O COM ÁGUA ATÉ A BORDA. PRESSIONE UM PEDACINHO DE PAPELÃO SOBRE ELE E DEPOIS SEGURANDO BEM O COPO COM ÁGUA E O PAPELÃO, VIRE OS COM CUIDADO.

INCRÍVEL! QUANDO VOCE TIRA A MÃO QUE ESTÁ EMBAIXO DO PAPELÃO, A ÁGUA NÃO CAÍ. ISSO ACONTECE PORQUE O AR PRESSIONA O CARTÃO PARA CIMA, COM FORÇA SUFICIENTE PARA MANTER A ÁGUA NO LUGAR.

PARA LIBERAR A ÁGUA, É SÓ EMPURRAR LEVEMENTE O CARTÃO E PRONTO! O AR VAI ENTRAR DENTRO DO COPO, EMPURRANDO A ÁGUA, QUE CAÍ NUM PISCAR DE OLHOS.

Experiência a ser realizada em aula. Disponível em <<http://www.climakids.com.br/>>

Fonte: GRÖSZ, 2017a, p. 286-288.

A atividade incitou as crianças, a partir de uma situação “concreta” vivenciada e modificada pela própria atuação, à formulação de hipóteses sobre o que aconteceu. Ou seja, conhecimento físico, a partir do contato com o “concreto”, desencadeou a construção do conhecimento lógico matemático a partir da abstração da ação de João sobre os objetos (PIAGET, 1971). O que se alicerça em Corsino (2007), que afirma que: “Sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos.” (CORSINO, 2007, p. 7).

A participação e observação da situação demonstrou possibilitar a construção de hipóteses que constituem a organização de estruturas cognitivas que compreendem relações de ligação entre estados e transformações, no caso as transformações do ciclo da água, da nuvem em chuva. Estas envolvem as regulações representativas articuladas que Piaget (1971) argumenta como parte do desenvolvimento cognitivo na faixa etária dos sujeitos envolvidos (5 anos e meio a 7-8 anos).

A construção das referidas estruturas cognitivas exige do sujeito uma ação mental diretamente relacionada com o controle da atenção e do impulso e com a caracterização do ambiente de aprendizagem (BENZIK; BROMBERG, 2003). Essa postura de atenção, que se constitui como processo de aprendizagem, tem relação com as características individuais do sujeito e com as características da tarefa na qual se submete, conforme detalhado no Cubo de Syracuse, na figura 1 (GOLBERT; MOOJEN, 1996).

Na atividade exemplificada, a atenção é suscitada a partir do “fazer”, do contato com o concreto e da experimentação. A agitação e a circulação pela sala, que caracterizaram a postura de João durante a explicação da atividade e espera pela sua vez de realizá-la, foram substituídas por uma situação de concentração no momento em que o menino ganhou em mãos os objetos (copo e papelão) para a realização do experimento. Se pôs imediatamente a organizá-los para desenvolver a atividade.

Imagem 3– Realização do experimento



Fonte: elaboração própria

A respeito da postura de agitação, que foi amenizada durante a atividade, Rohde e Mattos *et al.* (2003) destacam como princípio de ação interventiva do professor o seguinte: intermediar a atividade até que esta possa ficar dentro de condições aceitáveis pelo sujeito, de

modo a encorajar movimentos dirigidos e não comportamentos disruptivos, o que ocorreu durante a atividade.

O intervalo de espera pela sua vez, anterior à realização da atividade, que se caracterizou pela agitação/circulação de João pela sala, constituiu-se como uma situação importante para desencadear a postura de espera sem a agitação. Para evitar uma agitação que prejudique a realização da atividade, é fundamental que o professor atente ao seu tempo de duração. Quando este tempo for muito longo e a agitação aumentar e começar a prejudicar os demais sujeitos da sala de aula, gerando conflitos, é importante que o professor direcione a atenção do aluno para outro foco. Este outro foco pode ser uma atividade de tempo curto, como uma saída para tomar água, por exemplo (ROHDE; MATTOS *et al.*, 2003). Para cada atividade bem sucedida nesses intervalos de espera, Rohde e Mattos *et al.* (2003) destacam a importância de reforçar a atitude do aluno positivamente e, gradativamente, aumentar os intervalos. Diante de avanços do aluno na diminuição de comportamentos disruptivos, a valorização dos comportamentos positivos, visando evitar reprimendas, é um aspecto destacado também por Alfano, Scarpato e Estanislau (2014). Considero tal aspecto fundamental em toda prática docente, independente da postura de agitação.

Situações de aprendizagem podem se instituir como momentos de controle da atenção por parte do sujeito aprendente, que são despertados por contextos relacionados ao desenvolvimento de uma postura ativa sobre a organização da própria aprendizagem. Quando alunos que apresentam agitação e características impulsivas são submetidos a situações que exigem atenção e períodos prolongados de concentração a um foco específico, destaca-se a importância das intervenções do professor de modo a dispor alternativas para organizar a regulação dessa atenção e facilitar o processo de aprendizagem que a tem como base.

4.3 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA COMO ASPECTO NORTEADOR DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A criação de situações de aprendizagem envolve intervenções do professor e características da tarefa proposta por ele que sejam significativas para o aluno. Para que este significado seja construído, o professor tem de conhecer as singularidades dos alunos, de modo a organizar uma proposta pedagógica para cada um com base em suas necessidades (PERRENOUD, 2011).

Nessa direção, trago como foco de análise a descrição de situações de aprendizagem nas quais a diferenciação do ensino se mostrou imperativa com João, a fim de considerar as

potencialidades do planejamento pedagógico com base na compreensão deste conceito. Divido o presente eixo em dois momentos de análise: o primeiro se refere a situações de meu estágio docente nas quais foi despertada minha sensibilidade à diferenciação do ensino, que passou a ser compreendida como fator definidor da prática pedagógica e da efetiva aprendizagem na turma; o segundo explicita situações de aprendizagem nas quais as características de agitação e impulsividade de João demonstraram a exigência de uma diferenciação ainda mais específica, ressaltando a importância de compreender o processo de aprendizagem de cada sujeito como único.

4.3.1 As singularidades como base para a significação do processo de aprendizagem

Como já exposto, a prática pedagógica durante meu estágio docente determinou a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, a partir da percepção das singularidades que envolvem os sujeitos presentes na sala de aula. Tais singularidades se mostraram como aspectos base para a construção de um planejamento que faça sentido, produza significados e constitua a efetiva aprendizagem. (PERRENOUD, 2011). Destaco neste momento de análise, situações registradas em minhas reflexões semanais nas quais fica explícito como se deu a percepção e interpretação das singularidades dos alunos durante a construção da proposta pedagógica.

Trago, nessa direção, o seguinte excerto da reflexão semanal da 9ª semana de estágio, que descreve como a turma, no geral, respondeu à proposição da atividade de experimentação descrita nas páginas 32 e 33 do presente estudo e o que foi possível refletir após sua realização:

[...] permitiu compreender que cada situação é única e que, não necessariamente se, em algum dia, um momento de experimentação coletiva causou agitação, tal agitação se repetirá em todos os momentos coletivos, mas que isso tem relação com o sentido que produz para as crianças. E, esse sentido não é construído da mesma forma por todos. Aparece a necessidade da atenção às singularidades. (GRÖSZ, 2017a, p. 304).

Aparece, vinculada à percepção das singularidades dos alunos, a atenção do professor ao acontecimento, ou seja, ao momento que apresenta ou não potencialidades de se tornar uma situação de aprendizagem. Geraldini (2010) destaca tal compreensão e traduz em argumentos a importância desta atenção sobre o que acontece, surgindo a partir do contato das crianças com o planejamento pedagógico e exigindo sua flexibilidade e constante reconstrução.

A atenção ao acontecimento diz respeito, conforme Geraldi (2010), ao humano e à sua complexidade, o que se destaca como princípio da construção da pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2011) fundamentada na percepção e na consideração das singularidades e necessidades dos alunos. Segundo Perrenoud (2011), para a compreensão das singularidades, é necessário que o professor acompanhe continuamente a relação do aluno com as atividades propostas, o que caracteriza um processo de avaliação formativa. Esta preocupação apareceu constantemente durante minha prática docente. Na construção do planejamento de atividades diferenciadas para João, utilizava sempre como base os registros diários que realizava em meu Diário de Classe. Tais registros diziam respeito ao seu contexto de aprendizagem em sala de aula, destacando as atividades que ele desenvolvia com maior facilidade ou não, na busca pela compreensão dos motivos que envolviam o sucesso ou os problemas na realização das atividades. Esses registros constituíam a avaliação, ou seja, o acompanhamento contínuo das aprendizagens do aluno e a percepção das singularidades que as envolviam, de modo a potencializar o planejamento pedagógico posterior.

A avaliação, assim, está intrínseca ao processo de aprendizagem, o constitui e possibilita a compreensão das singularidades de cada aluno. Não se apresenta como mero resultado, mas como desencadeador de objetivos pedagógicos para o planejamento didático do professor. Tal entendimento tem relação com a base da construção do conceito de *Visible Learning* (traduzido como “Aprendizagem Visível”) de John Hattie (2009). O autor destaca, como um dos sinais na direção da aprendizagem, que

Professores e alunos precisam conhecer os objetivos de aprendizagem e os critérios para o sucesso dos alunos em suas aulas, conhecer o quão bem eles estão alcançando esses critérios para todos os alunos e saber para onde ir em seguida, em função das diferenças entre os conhecimentos atuais e de compreensão dos alunos, bem como os critérios de sucesso de “Onde você está indo?”, “Como você está indo para lá?” e “Para onde ir em seguida?” (HATTIE, 2009, p. 18).

A adequação do planejamento na perspectiva da aprendizagem visível e da pedagogia diferenciada, além de envolver a atenção do professor às singularidades referentes às possibilidades e estilos cognitivos do aluno, também tem relação direta com os interesses do aluno naquele momento, envolvendo questões como a motivação e aspectos emocionais (GOLBERT; MOOJEN, 1996). Aponto, nesse contexto, um excerto da reflexão semanal sobre a 6ª semana de estágio docente, extraída do Diário de Classe, de modo a demonstrar que tal compreensão surgiu durante minha experiência de reflexão sobre a prática pedagógica e destacar que se caracterizou por uma construção no contato com a prática em sala de aula, aspecto fundamental da formação docente.

O mais importante no desenvolvimento de uma temática em sala de aula, conforme defende Goulart (2006), é se ela “afeta”, os sentidos que envolve. A abordagem de uma temática na qual se manifestou o afeto mostrou “afetar” as relações em sala de aula e todo o contexto. Foi de um aprendizado imenso. (GRÖSZ, 2017a, p.223-224).

O trecho escolhido da reflexão faz referência ao momento de preparação da homenagem de Dia das Mães (entrega de cartões e confecção de cupcakes). As relações afetivas foram, na situação, os organizadores de focos de atenção e norteadores do interesse, da motivação para realização da atividade. Assim, se deu a produção de um significado para o contexto e a adequação da atividade às características dos alunos a partir de um foco de interesse, a percepção da importância da sensibilidade ao que emerge da turma.

4.3.2 A caracterização da diferenciação

Diferenciar as atividades pedagógicas, de modo a partir do interesse do aluno e das suas possibilidades cognitivas para construir avanços e o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (PIAGET, 1971), é uma tarefa complexa para o professor. Isso tendo em vista que envolve, como já argumentado, o conhecimento destas características individuais que tendem a ser distintas mesmo em alunos de uma faixa etária equivalente.

Deste modo, na direção de construir uma Pedagogia Diferenciada, retomo a questão norteadora da presente pesquisa: “Visando o atendimento às heterogeneidades na sala de aula, como planejar ações pedagógicas significativas para um aluno que demonstra inquietação, pouca concentração e resistência para permanecer em sala de aula?” Analiso, então, duas situações de ensino que envolveram João. Para isso, considero a aprendizagem como uma relação do sujeito com o meio (PIAGET, 1971), meio esse que apresenta um contexto social (VYGOTSKY, 2008). Neste âmbito, para que a proposta de ensino se constitua como um processo de aprendizagem, é necessário estar atento à multiplicidade de fatores que o envolvem, referentes a características individuais do sujeito, fisiológicas, da escola, da família e da tarefa que caracterizam seu contexto (GOLBERT; MOOJEN, 1996).

Ao retomar o cubo de Syracuse (GOLBERT; MOOJEN, 1996), compreendo como caracterizadores individuais de João os seguintes aspectos: o estilo cognitivo referente à facilidade em habilidades manuais que exijam constante movimento e em questões envolvendo habilidades lógico-matemáticas, sobre as quais o processamento da informação pelo menino demonstra ser muito rápido; a motivação, dependendo muitas vezes de um grande interesse pela temática proposta em alguma atividade, de modo que seja curta e não exija um longo período de concentração e atenção; a maturidade socioemocional com

algumas lacunas em relação à resistência a frustrações e momentos em que é contrariado; temperamento agressivo se contrariado. Quanto às características fisiológicas de João, ainda não há dados precisos a serem apresentados. O aluno, como já detalhado, foi encaminhado para acompanhamento com uma equipe de saúde e a escola ainda não tem retorno deste encaminhamento.

A família e a escola aparecem também como fatores influenciadores diretos na construção de um processo de aprendizagem de sucesso (GOLBERT; MOOJEN, 1996), por isso, destaco os dados dos quais tenho conhecimento. Referente à família, o menino conta em sala de aula situações de separação e volta no relacionamento dos pais que caracterizam um contexto de mudanças, demonstrando afetá-lo. Segundo o que ele conta, à tarde após a aula, fica na casa de uma “tia”, que cuida dele, na qual muitas vezes ele tenta se recusar a ir. Quando indagado sobre o que ele faz na “tia”, se brinca, diz que não. A escola caracteriza-se por uma organização de infraestrutura e recursos humanos bastante ampla e eficiente, no sentido de que, em caso de atividades fora da sala de aula, existe uma variedade de espaços disponíveis (quadra, palco coberto, saguão com brinquedos coberto e pátio com parque) e, na falta de um professor, há monitores de pátio para acompanhar a turma em situações atípicas. Há a realização trimestral de Conselhos de Classe e uma discussão conjunta entre direção e professores a respeito de iniciativas para qualificar o ensino e enfrentar dificuldades nesse contexto. Demonstra existir uma gestão democrática, que envolve todos os segmentos da escola na tomada de decisões, a exemplo da escuta dos pais e professores.

Destaco que os fatores citados estão intrínsecos um ao outro e não podem ser considerados separadamente na perspectiva da aprendizagem, na construção da tarefa, que é fator estrutural da aprendizagem (GOLBERT; MOOJEN, 1996). Apresento, a seguir, duas situações de aprendizagem e a relação de João com elas que demonstram a grande influência das suas características e as alternativas de diferenciação do ensino que podem qualificar ou não o seu processo de aprendizagem.

A primeira atividade foi realizada pela professora titular da turma. Caracteriza-se por uma atividade de escrita, leitura e contagem de número de letras. João iniciou sua realização sem dificuldades até que, se dispersou e começou a riscar os espaços para preenchimento com as respostas da atividade. Esta atitude do menino é uma das principais demonstrações da inquietação e dificuldade em permanecer um grande período de tempo com um mesmo foco de atenção. Apesar do nível de exigência cognitiva da tarefa estar adequado às características do menino, tendo em vista que se encontrava na hipótese alfabética de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a relação com seu estilo cognitivo não se deu com tanto sucesso por

ele ter mais facilidade em atividades manuais que exigem movimento, o que gerou dispersão e abandono da atividade. Alfano, Scarpato e Estanislau (2014) enfatizam que diante da agitação é importante dividir tarefas extensas e complexas em etapas menores. Esta seria uma possibilidade para adequar a atividade ao estilo cognitivo de João. É fundamental, porém, considerar que a atividade da professora, mesmo não tendo sido realizada completamente pelo aluno, pode qualificar a prática pedagógica por ter possibilitado o conhecimento do seu estilo cognitivo.

Imagem 4 – Atividade proposta pela professora titular

NOME: _____ TURMA: _____
 QUAIS AS CORES DOS PEIXINHOS DO AQUÁRIO?
 ESCREVA O NOME, A LETRA INICIAL, LETRA FINAL E O NÚMERO DE LETRAS DE CADA COR.

NOME DA COR	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	Nº DE LETRAS
LARANJA	L	A	7
AMARELO	A	O	7
VERMELHO	V	O	7

QUAL É A COR QUE TEM MAIS LETRAS?

PINTE O QUADRINHO COM A RESPOSTA CERTA.

A) OS PEIXES VIVEM NA:

TERRA ÁGUA

B) OS PEIXES TÊM O CORPO COBERTO POR:

ESCAMAS PELOS PENAS

Fonte: acervo pessoal da professora titular.

A segunda atividade apresenta uma proposta de diferenciação do ensino que surgiu a partir de uma situação inesperada, constituiu um contexto de aprendizagem, mas ainda apresenta algumas lacunas no processo de socialização que envolve. Esta atividade foi extraída do planejamento de minha 9ª semana de estágio docente.

Terceiro momento (9h às 9h40min):

Objetivos iniciais:

- Reconhecer a letra inicial de palavras do cotidiano, fazendo relação com seu valor sonoro;
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras, a fim de reconhecê-las e manipulá-las na formação de palavras;
- Reconhecer e manipular as menores unidades sonoras da língua (fonemas);

Em duplas, as crianças receberão cinco caixinhas de remédio, cada uma com uma sílaba, e cinco imagens que iniciam com as respectivas sílabas embaralhadas. As sílabas das caixinhas serão CA, LA, ME, RA e PI.



Exemplo de caixinha

Intervenções: Que som tem esse pedacinho? Quais as letras que o formam? Que palavras começam com esse som?

Após organizadas as imagens nas caixinhas, cada dupla receberá um quarto de folha A4 para anotar uma ou mais palavras que iniciem com sílaba de cada caixinha. Essa folha de palavras será colada no verso da caixinha, que ficará na sala e será utilizada em outros dias.

Fonte: GRÖSZ, 2017a, p. 288-289.

É importante considerar, no contexto de análise, que a atividade se adequa ao nível cognitivo do aluno, visando o desenvolvimento da consciência silábica, a habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição de palavras por sílabas (PICCOLI; CAMINI, 2012). Neste período do ano, o aluno estava na transição entre a hipótese pré-silábica e silábica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), começando a atribuir valor sonoro às letras.

João se recusou a realizar a atividade em sala de aula e, diante da percepção de que circulava na sala prejudicando a organização dos colegas para a realização da mesma, aumentando gradativamente sua inquietação com essa circulação, solicitei, junto da professora titular, que ele fosse até o saguão para um momento lúdico com brinquedos, que

ele mesmo escolheu, porque queria fazer isso naquele momento. Depois, o combinado era realizar a atividade. Os colegas continuaram realizando a atividade na sala. Após dar o sinal da escola para a ida ao recreio, me dirigi ao menino e percebi que ele tinha organizado os carrinhos da brincadeira em uma fileira, surgiu uma ideia: a possibilidade de criação de uma situação de aprendizagem a partir do que emergiu naquele momento de brincadeira. Posicionei as caixinhas com as sílabas iniciais indicando que simbolizariam prédios e que os carros deveriam fazer “entregas” das imagens dos objetos de acordo com a sílaba inicial adequada. João o fez sem nenhuma dificuldade e, quando encerrou as “entregas”, queria fazer mais e solicitou que eu brincasse mais com ele.

Imagem 5 – João realizando atividade diferenciada



Fonte: elaboração própria

Fica explícito, na atividade, que a motivação é incitada a partir do momento em que o professor considera como aspecto norteador da intervenção pedagógica o interesse do aluno “naquele momento” que não é o mesmo sempre e depende da multiplicidade de fatores já detalhados no presente estudo. A diferenciação do ensino aparece como resultado da percepção das necessidades do aluno, suas características e modos de ação naquele contexto. No momento em que um sujeito é envolvido na tarefa, aparecem suas facilidades ou dificuldades (PERRENOUD, 2000a).

Na situação de diferenciação do ensino descrita, os recursos pedagógicos e algumas intervenções realizadas se modificaram, mas os objetivos iniciais da atividade, o reconhecimento e a relação das imagens com as sílabas iniciais, foram mantidos. Este é um dos grandes desafios da “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000b). Conforme o autor, não existe um modelo ideal de pedagogia diferenciada, mas dispositivos múltiplos a serem

desenvolvidos com base na percepção das necessidades e dos objetivos que emergem delas. Estes dispositivos nem sempre se baseiam apenas na intervenção do professor, mas nos trabalhos conjuntos com os colegas, com softwares, entre outros. O autor destaca que o ideal seria encontrar recursos para atender os alunos que exigem maior diferenciação do ensino na turma, sem excluí-los, tendo em vista que os conflitos cognitivos que qualificam o processo de aprendizagem somente acontecem por meio da interação social. (PERRENOUD, 2000b). Aí aparece uma dificuldade encontrada na atividade desenvolvida com João: realizar a atividade em sala de aula e não individualmente no saguão, naquele momento, seria uma solução? Destaco, nesse contexto, a importância da saída do ambiente da sala de aula para uma reorganização, tendo em vista que a circulação nesse espaço estava agravando a agitação do aluno. Esse momento de mudança de foco também aparece como importante. Poderia, porém, ter ocorrido uma volta e uma nova tentativa de realização da atividade na sala.

Rohde e Mattos *et al.* (2003), ao argumentarem possíveis intervenções a respeito de posturas de agitação e inquietação, destacam a importância da diminuição do tempo das tarefas em sala de aula, de variá-las entre algumas preferidas e outras nem tanto, além de variar os focos de atenção, tendo em vista o desenvolvimento de atividades que instiguem o interesse. Diante disso, aparece a influência da intervenção individual, conforme concorda a professora titular da turma de João:

A gente vê que ele tenta, né. Ele senta e começa, mas aquilo não dura muito e em seguida ele diz que não sabe fazer e não sabe ler e não sabe escrever e não faz. Aí se a gente senta junto e mostra: não, mas olha essa letra, que letra é? Ele diz a letra, ele fala os sons, ele escreve a palavra. (SILVA, 2017).

A importância da intervenção individual se justifica pelo principal desencadeador das dificuldades na aprendizagem de João, o controle da atenção e do impulso que aparecem bastante limitados. Isso, tendo em vista que não apresenta dificuldades cognitivas significativas, mas um estilo cognitivo que exige atenção e diferenciação constante das atividades pelo professor. Assim, como principal alternativa para a “discriminação positiva” (PERRENOUD, 2011) e, por conseguinte, a construção de uma Pedagogia Diferenciada que auxilie na superação das dificuldades do aluno e na valorização de suas potencialidades, aparece o processo de intervenção e planejamento pedagógico desencadeado pelas singularidades do sujeito aluno.

5 “[...] PARA CADA UM EM FUNÇÃO DAS SUAS NECESSIDADES”¹²: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica se constitui na prática docente, que se caracteriza por um processo de constante aprendizagem e reconstrução. A construção de intervenções pedagógicas significativas, que resultem em um contexto de efetiva aprendizagem, depende da atenção do docente aos acontecimentos na sala de aula e às singularidades de cada sujeito ali presente.

O norte do presente estudo foi a construção das referidas intervenções, diante das características singulares do aluno. Construo, a partir de uma análise e bases teóricas aprofundadas, uma perspectiva na qual se institui uma multiplicidade ações pedagógicas significativas, que tem relação direta com o contexto no qual se inserem e não podem ser pensadas fora dele. Ou seja, considero, finalmente, que não existe um “método” adequado no planejamento pedagógico para a atenção às singularidades, mas uma série de ações, adequadas à realidade na qual se inserem, capazes de qualificar uma proposta pedagógica e instigar situações de efetiva aprendizagem. Aprendizagem esta construída de forma diferente por cada sujeito singular.

Destaca-se, no presente trabalho, uma estratégia de ação que se desenvolve a partir do conhecimento de como as necessidades de cada aluno se constituem pressuposto fundamental e ponto de partida para a ação docente. Refiro-me à pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud (2000a), na qual o planejamento passa por uma organização que mantém como norteador o sujeito aluno, visto como um todo complexo, com características individuais.

Ao tomar como perspectiva norteadora da prática o sujeito aluno em sua complexidade, a multiplicidade de fatores que envolvem seu processo de aprendizagem se destaca. Percebo, assim, a importância de considerar na construção de uma atividade pedagógica fatores além das características individuais, mas também relacionados às suas características fisiológicas, da família da tarefa e da escola, todos os aspectos que podem ter relação com a motivação, ou não, na atividade proposta (GOLBERT; MOOJEN, 1996).

A avaliação formativa, na qual se institui um processo contínuo de percepção da relação do aluno com a tarefa proposta, também se destaca como pressuposto norteador da ação docente descrita no estudo. Aparece a importância do professor se amparar em uma intervenção pedagógica com dispositivos múltiplos (PERRENOUD, 2000a) que são organizados pelo professor, diante da multiplicidade de processos que envolvem a aprendizagem, e dependem das singularidades de cada aluno, único em seu processo de

¹² Trecho de Perrenoud (2011, p. 23)

ensinar e aprender. A socialização, com base em Vygotsky (2007), e a interação com o concreto em situações de experimentação, a partir de Piaget (1971), destacam-se como dispositivos pedagógicos adequados às características de João.

De modo a finalizar o trabalho, apresento destaque aos avanços no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética do menino, reflexo de seu processo de aprendizagem ao longo do ano, a partir de propostas diferenciadas. Estes explicitam o quanto a alfabetização e outros processos de aprendizagem escolar se organizam de acordo com as características singulares dos sujeitos neles envolvidos, o que vem sendo enfatizado durante todo o estudo.

A compreensão enraizada socialmente da aprendizagem como um processo que é efetivado através de situações nas quais o aluno demonstra estar “prestando atenção”, sentado e centrado em uma só atividade mental, aparece desconstruída no presente contexto de aprendizagem. João, diante de uma realidade de agitação, na qual demonstrou movimentação constante e dificuldade de permanência em uma mesma atividade por um maior tempo evoluiu de um nível de uma escrita pré-silábica a uma escrita alfabética (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Rohde e Mattos *et al.* (2003) vão ao encontro desta constatação ao argumentar que dificuldades sociais dos alunos com comportamentos hiperativos e impulsivos, semelhantes aos de João, derivam muito não do conhecimento insatisfatório, mas do desempenho insatisfatório. Ou seja, o que se espera comumente na escola, o “sentar e prestar atenção”, é uma dificuldade do aluno, mas não o caracteriza-o com dificuldades de aprendizagem, conforme fica explícito nos avanços do processo de alfabetização do aluno ao longo do ano.

Imagem 6– Escrita de João durante a realização do estágio docente, realizada em 6 de abril



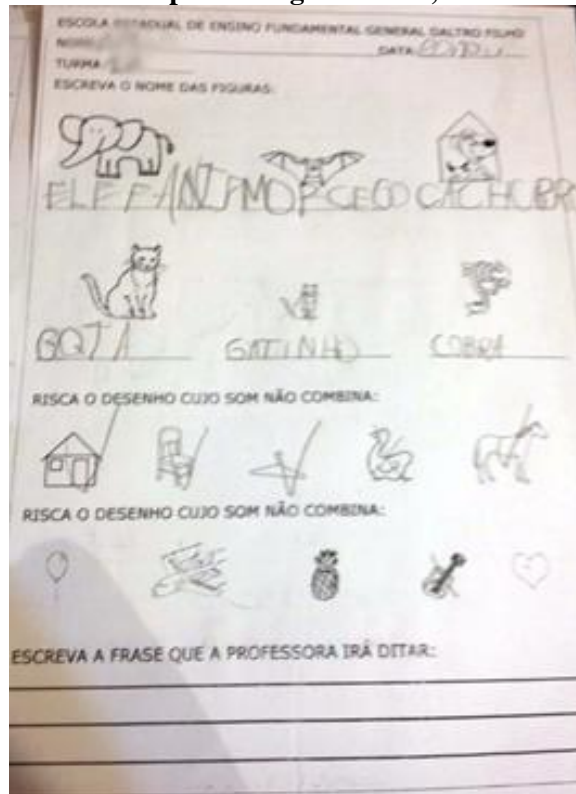
Fonte: GRÖSZ, 2017b, p. 26.

Imagem 7– Escrita de João no final do estágio docente, realizada em 5 de julho



Fonte: GRÖSZ, 2017b, p. 36.

Imagem 8– Escrita de João após o estágio docente, realizada em 20 de outubro



Fonte: acervo pessoal da professora titular

Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), compreendo que na figura 4, que elucida a escrita do aluno no início de meu estágio docente na turma, João apresenta hipótese pré-silábica de escrita. Ele demonstra, porém, conflitos cognitivos que o fazem atribuir valor sonoro a algumas letras, iniciando o período de transição para a hipótese silábica de escrita que passou a apresentar na escrita da figura 5, no final de meu estágio. Na figura 6, escrita realizada pelo aluno após o estágio em uma atividade da professora titular, é perceptível um avanço bastante significativo, visto que João já apresenta uma escrita alfabética.

Para que tais resultados se concretizassem foi necessária uma postura de respeito das professoras e dos demais sujeitos da sala de aula às singularidades desse aluno, um planejamento pedagógico pensado com base na adequação destas características à realidade do aluno e à estrutura da escola. Esse respeito foi construído com base em uma perspectiva de aprendizagem compreendida como processo de relação com o meio e com o outro. A escrita foi concebida como suporte de interações sociais (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999); o conhecimento físico, concreto como fator estimulador de pensamentos lógico-matemáticos (PIAGET, 1971) e a socialização como organizadora de situações de aprendizagem (VYGOTSKY, 2008).

A ênfase em atividades que desenvolvessem aspectos de escrita foi constante tanto durante meu estágio docente quanto nas aulas com a professora titular, o que possibilitou que os avanços continuassem ocorrendo. A elaboração da escrita pelo aluno foi compreendida pelas professoras como uma construção única dele, que ocorreu no seu próprio tempo, de acordo com as suas possibilidades, potencialidades e limitações. Destaco este como um dos principais “achados” deste estudo, o quanto a atenção à aprendizagem do aluno, compreendida como construção singular, constitui processos de aprendizagem significativos e efetivos.

Nesse contexto, lembro que a escolha das atividades pedagógicas para elucidar o estudo se deu em consonância com as propostas do PNAIC (BRASIL,2012), das DCNs (BRASIL,2013) e das BNCC (BRASIL,2017), documentos base da organização da educação básica brasileira, que também apresentam um referencial teórico que enfatiza o respeito às diferentes características individuais e singulares dos alunos.

Ressalto, por fim, como aspecto central da realidade que descrevo e analiso, minha postura reflexiva e constante como professora pesquisadora. Tal postura incitou a busca por referenciais teóricos que qualificassem minha prática durante o estágio docente. Esta busca foi desencadeada pela atenção diária às singularidades dos alunos, possibilitando a compreensão de que as necessidades destes sujeitos são base e inspiração para o fazer do professor e, por conseguinte, para aprendizagens significativas. Retomo, como consideração final, a epígrafe baseada em Freire (2008), que caracteriza o presente trabalho: o fazer pedagógico emerge de uma necessidade que nos impulsiona na busca de um fazer.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Angela; SCARPATO, Bruno Sini; ESTANISLAU, Gustavo Mechereffe. Manejo do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em sala de aula. In: ESTANISLAU, Gustavo Mechereffe; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Orgs.). **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 165-176.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** Rio de Janeiro: PUC, 1984, p. 51-54.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo. *et al.* **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 199-218.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricelia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001, p. 42-63.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOLBERT, Clarissa Seligman; MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, Paulo Beréi (Org.). **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996, p. 79-109.

GRÖSZ, Mariele. **Diário de Classe**. Porto Alegre: [s.n.], 2017a.

GRÖSZ, Mariele. **Pasta das Produções**. Porto Alegre: [s.n.], 2017b.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JACOWSKI, Andrea P. *et al.* Desenvolvimento normal no período escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo Mechereffe; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Orgs.). **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 81-100.

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

MARCHESI, Álvaro. Alunos com dificuldades na aprendizagem. In: MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MERIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Phillippe. 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. Pinhais: Editora Melo, 2011, p. 17-42.

PIAGET, Jean. A **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

RIZUTTI, Sueli. Aspectos neurobiológicos do transtorno de hiperatividade e desatenção. In: MONTIEL, José Maria; CAPOVILLA, Fernando César. **Atualização em Transtornos de Aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009, p. 297-312.

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo. *et al.* **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Maria. **Entrevista com professora titular**. [out. 2017]. Entrevistadora: Mariele Grösz. Porto Alegre, 2017. 1 arquivo no formato .mp3 (17min). [A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice B desta monografia].

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 119-141.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Trabalho de Conclusão de Curso: Características da tarefa E características do aluno: a construção de intervenções pedagógicas no atendimento à diversidade de aprendizagem

Aluna: Mariele Grösz

O presente trabalho corresponde à monografia do 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 evidenciar e analisar propostas pedagógicas que visam apreender a diversidade de aprendizagem, desenvolvidas com um aluno em uma turma de 1º ano.

A coleta de dados será realizada através de uma entrevista semiestruturada, gravada, e análise documental a respeito do Diários de Classe produzido durante o estágio. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que faça. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail: marielegrosz@hotmail.com

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo com informações relevantes sobre a prática pedagógica diante da diversidade de aprendizagem em sala de aula. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima descrita de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões se assim eu o desejar. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Aluna: Mariele Grösz

_____, ____ de _____ de ____

Nome da assinatura do responsável

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORA TITULAR

P: Professora titular - entrevistada

E: Entrevistadora

E: Como está e como tu caracterizarias o João atualmente em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem?

P: Atualmente, o João... se encontra na fase alfabética

E: Alfabética?

P: É. Ele escreve com todas as letras, mas, assim, ainda precisa de intervenção. Tem que ter o professor do lado, porque o tempo dele de concentração é muito pequeno. Então, as poucas palavras que ele já escreveu e que já escreve, a gente percebe que ele escreve alfabético já, com todas as letras, às vezes troca alguma de lugar, né...isso é bem normal. E... mas dessa forma sim, com a professora ali sentada junto, perguntando e inferindo, e interferindo, né.

E: Se ele fosse pra realizar. (Interrupção de P).

P: Espontaneamente, é...espontaneamente talvez uma palavra, digamos de quatro ou seis ele consiga escrever né. E talvez nem complete toda a palavra.

E: Uhum. O que, então, tu observas de mudanças ou semelhanças na relação dele com a sala de aula, com as tarefas coletivas e no relacionamento com os colegas. Assim, em relação ao início do ano, no meio estágio, com agora.

P: Uhum. É, nesse ponto eu acho que pouca mudança, não houve muita. Ele continua Ele continua muito muito muito agitado, ele tem muita dificuldade de parar, de sentar, de afazer a atividade ainda, né. Que ele aprende a gente percebe que ele aprende quando ele consegue se expressar e consegue registrar, a gente vê que ele tá aprendendo, né. Mas, ele se envolve pouco nas atividades, ele... a rodinha é uma dificuldade. (Interrupção de E).

E: É. Atividade coletiva. (Interrupção de P).

P: Ele não consegue parar na rodinha, ele fica uns três, quatro minutos e depois ele começa... (Sobreposição de fala de E: Sim.) a rodopiar e entra pro meio da rodinha e mexe com um, mexe com outro. Então, nesse ponto eu acho que pouco avançou.

E: E conflitos, assim, então continuam, assim, com os colegas?

P: Talvez um pouco menos, eu acho, porque... e também a gente passou um período bem, assim, as férias né. Aí voltamos, não vi muita mudança nessa... nessa manifestação dele. Aí tivemos a greve, praticamente o mês de setembro inteiro não se teve aula, né.

E: Uhum.

P: Teve aula no início e aí, ainda, o Apollo, mesmo nós retornando antes do final da greve... (Interrupção de E: É importante.) ele não veio, ele tava na casa da vó que mora no interior, né.

E: Uhum.

P: Então ele veio agora, essa semana, segunda-feira ele retornou. Então... não sei ainda também se ele apresenta alguma mudança. Aparentemente não. Aparentemente ele continua assim. Vi que as tarefas estavam prontas no caderno hoje. (Interrupção de E: Ah!) Ontem ele levou e, de ontem, nas tarefas ele fez assim um ou duas palavras só e aí o resto ele risca, risca, risca...

E: Uhum.

P: E fica tudo riscado. Mas vi que no caderno, hoje, as tarefas estavam feitas e coladas.

E: Hum, então ele em casa...

P: Não sei se alguém, não perguntei quem... (Interrupção de E: Devem ter ajudado...) quem ajudou. É. Mas acho que sim, porque quando alguém senta do lado dele, a gente vê que ele consegue ir adiante e avançar um pouco mais, né.

E: E, aqui, a segunda pergunta eu acho que já meio que respondeu. É: Com as atividades pedagógicas individuais propostas, seria isso então? (Interrupção de P: É.) Ele precisa de um intervenção ainda?

P: Sim.

E: Assim, ele sentar e fazer... (Interrupção de P: Sim.) fazer a atividade é bem complicado.

P: É. A gente vê que ele tenta, né. Ele senta e começa, mas aquilo não dura muito e em seguida ele diz que não sabe fazer e não sabe ler e não sabe escrever e não faz. Aí se a gente senta junto e mostra: não, mas olha essa letra, que letra é? Ele diz a letra, ele fala os sons, ele escreve a palavra.

E: Hum.

P: Né, mas tem que ter toda essa, esse envolvimento, assim, né.

E: Em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, alfabetização, os avanços... e de que tipo? Então acho que também já foi respondida...

P: É, eu acho que é isso. Eu, inclusive, fiquei surpreendida porque a gente não via muitos registros dele... (Interrupção de E: É.) Né?

E: E no meu estágio também, da testagem inicial pra final, assim. Que ele era pré-silábico... (Interrupção de P: É, pré-silábico.) E aí, pra final, ele já atribua som e tudo.

P: É. Não, e agora a escrita praticamente alfabética, né. Então, tem todas as letras e, em geral, não, não tem muita...

E: Aqui, lembro que no final do meu estágio a escola tinha feito encaminhamento, né, pra psicólogo e... Já tem algum retorno a respeito disso? E que novas informações, assim, sobre isso?

P: É. Tu vê que esse encaminhamento, ele durou todo o ano, né.

E: Uhum.

P: Muito difícil dos pais... primeiro o pai achava que não, que ele era assim também quando era pequeno, né... que isso eu acho que passa. Segundo o pai isso passa e tinha que ser muito rígido com ele, né. Porque ele disse que em casa ele tinha um...

E: O pai?

P: O pai tinha um tratamento militar, assim com ele, né.

E: Hum.

P: Eu até perguntei se o pai era militar. (Interrupção de E: O pai do pai?) É. O pai diz que não. Não, o pai do João.

E: O pai do João com o João.

P: É. O pai disse que era bem rígido em casa e recomendou que aqui também fossem bem rígidos com ele. Ahm... então foi bem difícil, assim, até que a família né... entendesse mesmo a dificuldade do João. Bom, feito isso, eles procuraram um posto de saúde.

E: Hum.

P: Então eles começaram um encaminhamento através do posto de saúde. Então, lá, o médico ou pediatra que atendeu o João encaminhou ele pra alguns exames que não tem notícias dos resultados. Eu acho que não foram feitos. Então, eram avaliações psicológicas, neurológicas, eu acho, né... Bom, aí eu vi no face lá, que uma colega publicou, que o Hospital de Clínicas tava selecionando crianças e pais biológicos que tivesse características, né... de hiperatividade e déficit de atenção. Que eles iam fazer uma seleção pra uma pesquisa. E aí falamos pro pai. Então a gente chamou o pai, mostramos o site lá do Hospital de Clínicas e ele levou o endereço pra procurar.

E: Hum.

P: Depois disso, eu recebi uma... um documento pra responder sobre as atitudes do João em sala de aula e toda essa questão da aprendizagem, né... (Interrupção de E: Uhum.) E... então eu fiz esse documento, respondi e devolvi pros pais. Não sei também o resultado disso. (Interrupção de E: Hum.) Não sei se isso teve continuidade, se ele foi aceito... (Interrupção de E: No programa?) no programa. É, não sei mais nada. Depois disso veio a greve. E aí se parou todo esse tempo, né. Praticamente um mês.

E: Um mês?

P: É. Então, agora, ele tá retornando... então... (Interrupção de E).

E: Eu acho que buscar mais informações agora.

P: É. É hora de retomar isso, né. De ver de novo como é que tá sendo encaminhado isso.

E: E como tens organizado teu planejamento pra atender as necessidades do João?

P: Olha, especificamente do João, não tem uma estratégia exclusiva digamos pro João. Ahm... O que, que nós pensamos durante o Conselho, o último Conselho de Classe: ahm... que a Jane, a supervisora, vai ficar com as crianças que já estão alfabetizadas, digamos, né.

E: Hum.

P: Então... tem oito que já estão alfabetizadas, que leem, escrevem... e são bem autônomas, assim, né. Então ela vai levar essas crianças pra uma outra sala com os livros didáticos e aí lá vai fazer um trabalho com esses alunos já alfabetizados. E eu fico na sala com os outros. (Interrupção de E: Pra dar uma maior atenção...) Com a Márcia, com a Alice, com o João, o Bruno, o Leonardo¹³, né. Os pré-silábicos e silábicos, né.

E: Ela já tem iniciado isso ou... (Interrupção de P).

P: Já tem, iniciamos semana passada.

E: E como funcionou, assim...

P: Olha, aparentemente bem, porque aqui eu tenho menos crianças, né, consigo dar uma atenção mais individualizada pra cada um, né. E acho que os alfabetizados também são mais ahm... atendidos, né.

E: Sim. E mesmo assim tem várias diferenças então, mais ou menos pro João seria intervenções, assim, na fala, diferenciadas. Mas se fosse pra pensar sobre qual planejamento diferenciado pra ele... (Interrupção de P: Sistematização...) então, mais ou menos isso, eu acho que não necessariamente atividades... (Interrupção de P: É)... mas intervenções, assim. (Interrupção de P).

P: Em geral, em geral eu já procuro trabalhar com atividades rápidas, pequenas e mais variadas, né.

E: Sim.

P: Porque são... são crianças que tem características muito diferentes uma da outra, né.

E: Uhum.

P: Então pra Márcia, pra Alice, que não conseguem identificar ainda as letras e escrever, né... então pra elas eu dou um material digamos, assim...

¹³ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

E: Muito difícil, tu tinhas falado, trabalhar sem apoio, assim, né? (Interrupção de P: É, é, sozinha, assim...) Teria que ter um monitor. (Interrupção de P: É, é.) Porque as intervenções são muito diferenciadas... (Interrupção de P: Muito diferenciadas, é.) Eu lembro...(Interrupção de P).

P: Então... assim, né... sábado e domingo, dois dias todos planejando, né. Então planejo pra semana toda, né.

E: Sim.

P: Além de planejar ainda faço material, produzo, todo o material que a gente usa é produzido... (Interrupção de E: É.)... por mim. Então, essas coisas são bem... assim, difíceis, né. Porque pra pensar. E às vezes a gente pensa e aplica e aquilo não... (Interrupção de E: Não é como esperado)... não surte efeito. E aí tu tem que repensar aquilo e às vezes não dá tempo... (Interrupção de E: Sim.)... já passou a semana, né. Então é um trabalho que se perde, né. É difícil.

E: Mas eu acho que é isso.

P: E a Sala de Recursos é aquilo, né.