

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

Andressa Guterres dos Santos

**“Deu certo!”:
propostas didáticas que contribuíram para o avanço de alunos em
diferentes etapas da alfabetização**

Porto Alegre
1º Semestre
2015

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

Andressa Guterres dos Santos

**“Deu certo!”:
propostas didáticas que contribuíram para o avanço de alunos em
diferentes etapas da alfabetização**

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 obrigatório para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli.

Porto Alegre
1º Semestre
2015

AGRADECIMENTOS

Ninguém se constitui sozinho, ninguém aprende, ensina sozinho. Ninguém cresce, progride sem a troca com o outro, mesmo que seja para aprender o que não fazer, ou o que podemos fazer de uma forma melhor, do nosso jeito, com um toque que é só nosso, mas que pode encantar o outro, despertar a curiosidade e fazer com que ele se abra para uma nova maneira de ver o mundo e as coisas ao seu redor.

Todos nós somos porque existimos a partir de alguém, ou “alguéns”. Inicialmente porque os imitamos, até o ponto em que aprendemos que também somos capazes de criar, de reaprender, mas também de ensinar.

Somos o que vemos, o que tocamos, mas, além disso, somos o que percebemos, o que nos toca. E é nesse sentimento de percepções e trocas que sou imensamente grata a minha orientadora Luciana Piccoli por ter me tocado tão intensamente com sua paixão por alfabetizar. Às colegas/amigas pedagogas alfabetizadoras: Daniela Volker, Elise Jacobi Vasques, Aline Moreira dos Santos, que me inspiraram com seus preciosos estudos e por seus modos de fazer diferente. À equipe de estágio docente, em especial às professoras Maria Stephanou, Maria Isabel Dalla Zen e Renata Sperrhake, por toda a experiência compartilhada, bem como pelas sugestões de propostas e dicas preciosas. E, por fim, na mesma medida, agradeço a minha família pelo apoio e ajuda nessa trajetória que definitivamente não se encerrará por aqui.

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz a criança à conquista do instrumento que lhe abre as portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos. (SOARES, 2005, p.14).

RESUMO

O estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa do tipo documental, a partir de um exercício de metamemória, realizado a partir da análise de um diário de classe elaborado durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, numa turma de primeiro ano de uma escola pública de Porto Alegre/RS. O objetivo do trabalho é analisar propostas didáticas exitosas, planejadas para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização. A pergunta norteadora constitui-se em: quais propostas didáticas mostraram-se produtivas para o avanço na alfabetização de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental? Para isso, foram elaborados três eixos analíticos que estão interligados: propostas didáticas diferenciadas, propostas didáticas contextualizadas e propostas didáticas com intervenções pedagógicas. Tais eixos tencionaram propor uma reflexão sobre a organização de propostas didáticas planejadas para contemplar os diferentes níveis de escrita que os alunos da turma de estágio apresentavam. Ao longo do estudo, são referenciados autores do campo da Educação e da Alfabetização que contribuíram para o exercício analítico sobre a temática: Philippe Perrenoud (2011), Artur Gomes de Moraes (2012), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), entre outros. Por fim, ressalta-se a importância de planejar propostas em que seja possível ajustar o ensino aos diferentes alunos de forma a ajudá-los a consolidar suas aprendizagens e, conseqüentemente, a avançar em seus conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização. Intervenção Pedagógica. Diferenciação do Ensino.

SANTOS, Andressa Guterres dos. **“Deu certo!”: propostas didáticas que contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização** - Porto Alegre, 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUMÁRIO

1 DOS PASSOS QUE ME LEVARAM A ESTE CAMINHO -----	07
2 DOS ENVOLVIDOS -----	11
3 DOS MODOS DE CONSTRUÇÃO DESTE ESTUDO -----	19
4 DAS ANÁLISES -----	22
4.1 PROPOSTAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS -----	24
4.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS CONTEXTUALIZADAS -----	33
4.3 PROPOSTAS DIDÁTICAS COM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS -----	38
5 DAS PERCEPÇÕES FINAIS -----	46
REFERÊNCIAS -----	48

1 DOS PASSOS QUE ME LEVARAM A ESTE CAMINHO

Durante a realização do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em vários momentos, presenciei discussões sobre questões pontuais referentes às atividades que algumas professoras realizavam com seus alunos. Atividades estas relatadas por colegas que vivenciaram uma semana de observação em espaço escolar, em que a grande maioria criticava construtivamente o excesso de folhas avulsas que as docentes distribuíam aos alunos como atividades para serem realizadas durante aquele dia. Geralmente tratava-se de atividades descontextualizadas e sem conexões com outras em andamento.

Ouvir esses relatos, além de me proporcionar constantes reflexões, resultou em mim uma espécie de aversão às chamadas folhas avulsas, até que me deparei com algumas situações vivenciadas durante o estágio docente realizado em escola pública, no segundo semestre do ano de 2014. Percebi, durante as observações precedentes à prática docente realizada, que, na turma na qual realizaria meu estágio, alunos, pais e professora estavam habituados a esse tipo de prática. As “folhinhas” (em excesso) representavam para eles o quanto o aluno havia trabalhado em determinado mês. Entretanto, a questão que me intrigava era: “o quanto disso tudo os alunos efetivamente aprenderam?”. E esse assunto não encerra por aí.

Na primeira semana de prática docente, em respeito ao trabalho que a professora titular já vinha realizando, procurei não romper de imediato com essa prática recorrente, mas fui, aos poucos, diminuindo consideravelmente o número de folhas avulsas. Na terceira semana de prática pedagógica, resolvi extingui-las de vez. Nesse momento, fui advertida pela orientadora do estágio que questionou os motivos de não constar, no planejamento semanal, atividades de sistematização em folhas. Então expliquei que não percebia necessidade de inserir esse tipo de material, pois não constatava funcionalidade específica com o uso das mesmas. Nasceu aí, nesse exato momento, o primeiro elemento disparador que resultou na escolha do tema deste trabalho de conclusão de curso.

A orientadora ressaltou a importância desse recurso didático e como a exploração do mesmo pode ser um importante aliado para a sistematização coletiva de uma atividade, por exemplo, ou para a estruturação/sintetização de ideias por

parte dos alunos. Explicou que há uma diferença considerável em dispor aos alunos uma folha com atividades sem que haja tanto contextualização precedente sobre a temática, quanto explicitação do modo de realizar o exercício proposto. Tudo isso precisa ser planejado e, posteriormente, seguido de exploração das diferentes soluções encontradas pelas crianças, apresentadas em uma retomada final. Foi nessa ocasião que surgiu o contato, ainda incipiente, com os conceitos de atividade diferenciada e intervenção pedagógica. Apesar de buscar praticar tais ações cotidianamente em meu estágio docente, compreendi sua relevância teórica ao realizar um estudo mais aprofundado sobre esses conceitos ao iniciar os estudos preparativos para a elaboração desta pesquisa.

A partir da terceira semana de estágio, passei a pensar em atividades que tivessem realmente um propósito anterior, com objetivos claros, e que fosse possível sua realização – contando com intervenções pedagógicas diferenciadas previamente planejadas – pelos alunos que não acompanhavam o ritmo médio da turma. Ao mesmo tempo, tais atividades passaram a desencadear reflexões com a turma em que todos tivessem a oportunidade de pensar sobre as aprendizagens coletivamente.

Apesar de pequena, a turma em questão era bastante heterogênea no que se refere à alfabetização. Havia inicialmente doze alunos, sendo cinco em etapas avançadas, três em etapas intermediárias e outros quatro em etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. A dificuldade estava em como pensar em atividades que contemplassem ao mesmo tempo os alunos mais avançados e aqueles que precisavam avançar.

Com as contribuições da orientadora, consegui adaptar as atividades planejadas de maneira que os alunos mais avançados pudessem realizá-las autonomamente, o que possibilitou circular entre as mesas para auxiliar aos alunos que precisavam avançar. Nesse sentido, era possível observar a forma como o aluno tentava realizar as atividades e, quando necessário, realizar questionamentos, propondo reflexões, em forma de perguntas disparadoras, para que o aluno pudesse pensar sobre a atividade proposta e conseguir, a partir disso, realizar a atividade.

Esse cuidado de enxergar as singularidades de cada aluno, dentro do coletivo, resultou de herança de estudos e leituras que embasaram meu fazer docente e constituem alguns de meus princípios orientadores, que primam por tornar o aluno ser único, em seus saberes, conhecimentos, progressos, limitações e

dificuldades. Além disso, fazer com que ele seja “parâmetro” de si mesmo, e não comparado aos demais, o que é recorrente quando se seguem as indicações que contestam que tal criança em tal idade é “capaz de”, sem levar em consideração que cada aluno tem uma história que o constitui e muitas vezes esse contexto impacta fortemente no seu desempenho escolar.

Nesse contexto, destaco outro princípio que procurei sempre seguir em meu pensar docente, que diz respeito ao papel do professor que precisa conhecer seu aluno, seus saberes prévios, habilidades e potencialidades para, assim, planejar uma proposta que o envolva. Além disso, é necessário que tal proposta exija do aluno o que ele pode oferecer, que lhe permita apresentar seus conhecimentos em construção e não os resultados que a professora espera como sendo os ideais e mesmos para todos os alunos.

A experiência do estágio resultou no interesse em analisar quais práticas foram relevantes para o avanço de todos os alunos e os motivos pelos quais houve avanços dos alunos ao longo do semestre letivo. A temática desse estudo, então, gira em torno de propostas pedagógicas que contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização e tem como objetivo analisar propostas didáticas exitosas, planejadas para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização. Diante disso, apresento recortes de algumas atividades que julguei terem sido exitosas para o avanço da turma, aplicadas durante o período de estágio docente.

Ao ponderar sobre os motivos pelos quais se chegou a tais resultados exitosos, pretendo discutir a seguinte questão: quais propostas didáticas mostraram-se produtivas para o avanço na alfabetização de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental?. Dessa forma, tenciono propor ao leitor pensar sobre a necessidade de se planejar pensando no coletivo da turma, propondo atividades que sejam capazes de englobar as singularidades e os saberes de cada aluno e proporcionando a cada um deles a oportunidade de se desafiar, se superarem e de avançarem em suas etapas de aprendizagem conforme suas capacidades.

Para tanto, apresento algumas reflexões advindas de constantes diálogos que realizarei com autores das áreas de Educação e Linguagem que constituem os meus referenciais teóricos, sendo eles: Philippe Perrenoud, a partir do conceito de

diferenciação de ensino, Artur Gomes de Moraes, Luciana Piccoli e Patrícia Camini com seus estudos sobre a alfabetização, além de outros autores desses campos.

A metodologia utilizada se desenvolve na perspectiva da tipologia pesquisa documental, uma vez que buscarei analisar meu diário de classe, elaborado durante o estágio obrigatório, que ocorreu numa turma de primeiro ano de escola pública da cidade de Porto Alegre.

Este trabalho inicia com esta breve contextualização de minha trajetória acadêmica que resultou no interesse para pesquisar mais sobre a temática da alfabetização, seguida, no próximo capítulo, pela contextualização da turma na qual realizei o estágio de docência obrigatório. Após, trato da metodologia de pesquisa utilizada para a elaboração desse estudo, que se constituiu a partir de análise documental, cujo objeto em questão utilizado foi o diário de classe.

Posteriormente, apresento os eixos que foram elaborados, a fim de contemplar a pergunta que guiou esta pesquisa. Nas considerações finais, retomo o objetivo, a pergunta norteadora e os eixos analíticos da pesquisa e apresento uma reflexão sistematizada para abordar os últimos apontamentos.

2 DOS ENVOLVIDOS

O primeiro contato com a turma do primeiro ano aconteceu duas semanas antecedentes à prática docente, nas quais realizei o que chamamos de semana de observação. Nesse período, pude interagir com cada aluno com o objetivo de conhecê-los melhor, saber os gostos, preferências, além das necessidades, desejos e interesses. Tive acesso também a uma ficha de cadastro, a qual havia sido preenchida pelos responsáveis na primeira semana de aula no início do ano letivo. Essa ficha continha perguntas que possibilitavam conhecer um pouco sobre o contexto familiar de cada criança, bem como um breve relato sobre sua vida. No primeiro momento, estranhei o fato de a titular me dar acesso a essas informações, mas, ao longo do estágio, pude compreender o quão importante é para o professor conhecer um pouco sobre a realidade do seu aluno, pois tudo o que ele viveu até então o constitui e, assim, pode implicar o seu jeito de ser e de agir da mesma forma que pode influenciar no seu desempenho escolar.

A turma era composta por doze alunos, sendo oito meninos e quatro meninas com idades entre seis a oito anos. O fato de a turma ser pequena contribuiu para que fosse possível realizar um trabalho quase que particular com os alunos que estavam em etapas mais iniciais de aquisição da língua escrita. A seguir, há um quadro que apresenta informações sobre o nível inicial de escrita da turma, de acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), organizado durante as semanas de observações, realizadas no início do mês de agosto, a partir de dados fornecidos pela professora titular.

Todos os nomes abaixo mencionados são fictícios e apenas a letra inicial foi mantida.

Alunos	Idades	Níveis Iniciais de Escrita
Elias	8 anos	Silábico
Carlos	7 anos	Silábico
Gustavo	7 anos	Alfabético
Juliana	6 anos	Alfabético
Isabelly	6 anos	Alfabético
Juca	7 anos	Silábico
Matheus	6 anos	Silábico-Alfabético
Luan	7 anos	Alfabético

Maria Valentina	6 anos	Alfabético
Manuela	7 anos	Silábico-Alfabético
Rafael	6 anos	Silábico
Vitor	6 anos	Silábico-Alfabético

Quadro 1: Níveis iniciais de escrita dos alunos

Quando utilizamos a expressão “níveis de escrita”, estamos fazendo referência a um estudo realizado pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky que investigaram a forma como as crianças escrevem e, assim, constataram como acontece esse processo de aquisição/construção. Com a popularização desses estudos, os níveis de escrita passaram a ser nomeados pelas principais hipóteses em funcionamento para cada um, sendo elas: hipótese pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e a alfabética.

Assim sendo, a criança que se encontra no nível pré-silábico pode não estabelecer distinção entre letras e outros sinais gráficos, conforme reforçam as autoras quando dizem que, para as crianças desse nível, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

As crianças que estão no nível silábico apresentam as primeiras relações que fazem entre a fala e escrita, registrando uma letra para cada sílaba, mas nem sempre havendo ligação grafema-fonema. Este nível “está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Na etapa silábico-alfabética, ora a criança registra uma letra por sílaba, ora mais de uma. Nessa fase “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafias” [grafias]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

O aluno que chega ao nível alfabético apresenta uma correspondência entre fonemas e grafias e passa a compreender que “cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Em meu fazer docente, destaco que conhecer a etapa em que o aluno se encontra é fundamental para planejar as atividades que mais o ajudarão a avançar

em suas hipóteses de escrita. Na turma em que realizei o estágio docente, havia oito alunos que já estavam em etapas mais avançadas de leitura e escrita e quatro alunos que, segundo a professora, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ao observar a turma, percebi que esses alunos encontravam-se em etapas de escrita anteriores as da maioria. Verifiquei, entre tais alunos, certa dificuldade em manter a concentração durante a realização das atividades.

Apliquei, logo na primeira semana de estágio, uma atividade de diagnóstico a partir da testagem das quatro palavras e uma frase – popularizada pelos estudos psicogenéticos – para conhecer e avaliar a escrita dos alunos. A atividade era composta por palavras pertencentes ao mesmo campo semântico com variações quanto às composições silábicas (número de sílabas), além de uma frase na qual constava uma dessas palavras que seria mencionada anteriormente. Após analisar os resultados por eles apresentados, objetivei investir em propostas que levassem os alunos em hipótese silábica e silábico-alfabética para hipótese alfabética, preconizando atividades que possibilitassem desenvolver a consciência de rimas e o estabelecimento da relação fonema-grafema. Já para os alunos que estavam em etapa alfabética inicial, procurei propor atividades que permitissem consolidar a escrita alfabética, insistindo em atividades de consciência fonêmica e de produção de texto para promover o desenvolvimento da escrita através do que, por exemplo, apelidamos de “frases mais gordas”, como referência à escrita de ideias mais elaboradas. Dessa forma, durante as treze semanas de prática, investi em atividades que contribuíssem para que todos os alunos avançassem em suas etapas de escrita.

O meu olhar, bem como as pretensões que almejava ao planejar as aulas, girava em torno da turma como um todo, entretanto, tentava, a cada novo planejamento, pensar em como seria possível adaptar as atividades de forma que os alunos Vitor, Elias, Carlos, Rafael e Juca pudessem realizá-las e conseguissem avançar em seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Apresento, agora, a comparação entre as primeiras produções escritas e as produções mais finais desses cinco alunos-foco – selecionados em virtude de seus avanços ao longo do estágio – analisadas a partir de estudos de Artur Morais (2012) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SILVA; SEAL, 2012). As primeiras produções foram realizadas pelos alunos através da aplicação de um diagnóstico durante o período inicial de prática docente, no fim do mês de agosto. As

atividades finais são produções desenvolvidas pelos alunos ao término do estágio, em fins de novembro, e que evidenciam alguns dos avanços obtidos por eles.

Carlos, 7 anos, apresentava resistência em realizar as atividades, porém reconhecia as letras e sons, fazendo sua correspondência e conseguia, com ajuda das intervenções, realizar as atividades propostas.

Carlos apresentava uma escrita na hipótese alfabética inicial, ou seja, da mesma forma que representava alguns grafemas com valores sonoros convencionais, utilizava-se de

“grafias não pertinentes” (SILVA; SEAL, 2012), como no caso da palavra BORBOLETA, escreveu “BRETABLTA”, mantendo a mesma quantidade de letras e de sílabas. Isso acontece em virtude de esse aluno apresentar certa dificuldade na notação de algumas correspondências (SILVA; SEAL, 2012). Nessa atividade, apresentou dúvida quanto à grafia correta da palavra CÃO e decidiu por escrever “CUCO”, o que torna evidente que ainda não conseguia estabelecer a representação gráfica de alguns fonemas. Já nas palavras GIRAFÁ e GATO mostrou facilidade em grafar palavras conhecidas de um campo semântico que já foram memorizadas.

Carlos, ao final do estágio, apresentava uma escrita de alguém já considerado alfabetizado (MORAIS, 2012), uma vez que conseguia escrever com autonomia textos curtos com sentido e de fácil compreensão para quem lê, evidenciando,

também, conhecimento da unidade palavra ao marcar o espaço entre elas.

O aluno Elias, 8 anos, se distraía com barulhos, movimentação de outros alunos e estímulos que o distanciavam da proposta que precisava realizar. Entretanto, sempre que eu permanecia ao seu lado, fazia as atividades e demonstrava conhecer as letras e sons, realizando correspondência grafema-

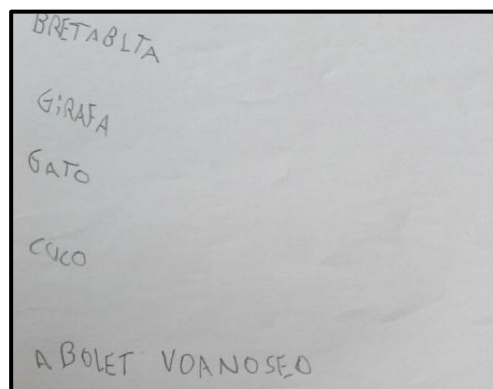


Figura 1- Produção inicial do aluno Carlos

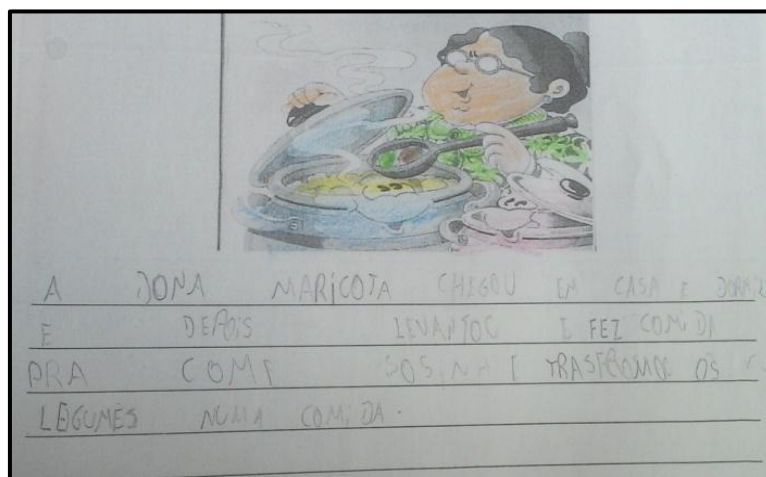


Figura 2- Produção final do aluno Carlos

fonema. Era, portanto, um tanto “dependente”, se concentrava quando a professora permanecia ao seu lado efetuando intervenções e propondo reflexões.

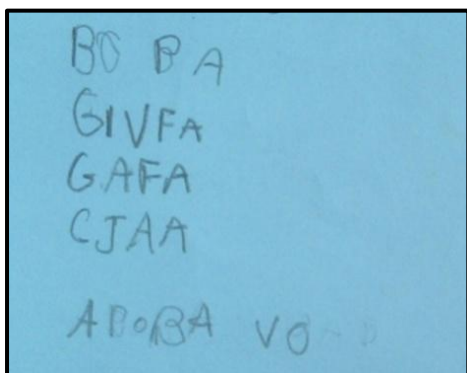


Figura 3 - Produção inicial do aluno Elias registrou apenas V para a sílaba RA, sinalizando a escrita silábica sem predomínio do valor sonoro e com grafemas não pertinentes para representar os fonemas (SILVA; SEAL, 2012).

Em suas últimas produções, o aluno já apresentava indícios de estar numa situação de escrita alfabética com valores sonoros convencionais (SILVA;

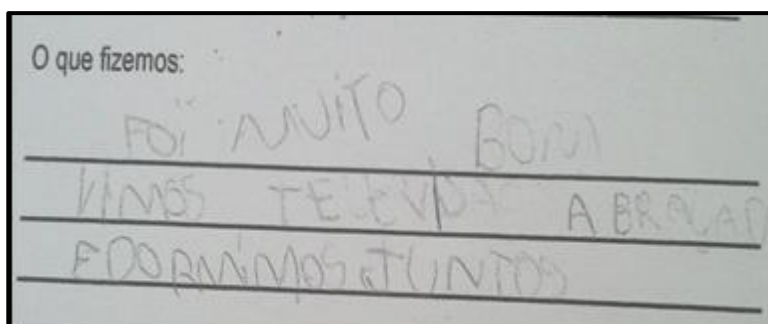


Figura 4 – Produção final do aluno Elias

SEAL, 2012). Nota-se que, nesse momento, Elias já apresentava uma escrita alfabética, mesmo tendo aglutinado o final da frase “E DORMIMOS JUNTOS”.

Juca, 7 anos, inicialmente, não reconhecia todas as letras e sons, parecia não conseguir entender o sistema de escrita e, ao receber ajuda, ele não esboçava reação, tampouco pouco respondia as perguntas que realizava para tentar ajudá-lo. Era um menino tímido que não interagira e pouco conversava com os colegas.

Juca apresentava uma escrita silábico-alfabética, ao representar ora uma letra por sílaba (E para LE em BORBOLETA; G para GI e A para RA em GIRAFa) e ora mais de uma letra dentro do universo de grafemas que ele já conhecia (BO e TA em BORBOLETA; VA me GIRAFa e CQÃ para CÃO, ainda que com letras não pertinentes devido às trocas entre sons surdos e sonoros ou nasais).

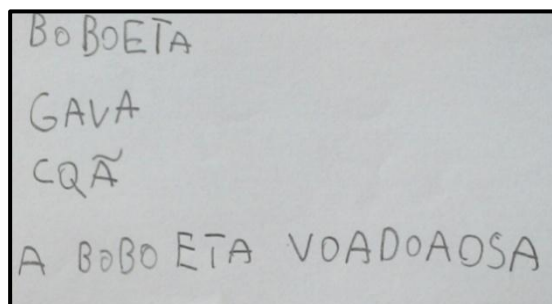


Figura 5 - Produção inicial do aluno Juca

O aluno Juca mudou-se de escola pouco antes do final do mês de setembro. No meu ponto de vista, evoluiu consideravelmente em sua escrita em apenas um mês, pois passou a representar graficamente um número maior de letras, bem como o som de muitas sílabas simples. Ainda mantinha alguns traços que indicava transição da hipótese silábica para a alfabética. Porém, nesse pouco tempo, progrediu não somente em sua escrita, mas também passou a ser um aluno mais participativo e, principalmente, mais confiante em sua capacidade. Percebi que sua recusa inicial era mais por medo de errar do que pelo não domínio, ainda que parcial, da escrita.

Em virtude dessa saída precoce, não foi possível realizar a tempo uma atividade para que fosse possível apontar o seu avanço, no entanto, apresento uma atividade proposta para a turma na qual deveriam montar palavras com duas ou mais sílabas entre as apresentadas.

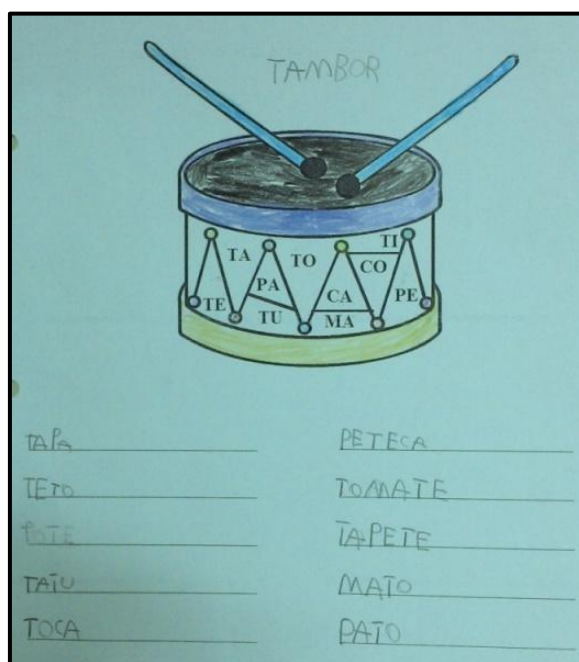


Figura 6 - Produção final do aluno Juca

Durante a realização dessa atividade, em nenhum momento Juca solicitou ajuda, ele olhava firmemente para as sílabas e ia escrevendo as palavras. Juca conseguiu esse resultado, pois resolveu buscar, no seu repertório de palavras conhecidas, aquelas que ele sabia e podia escrever e, apostando nisso, pôde apresentar um resultado que até ele mesmo se surpreendeu, pois, como ele mesmo disse ao entregar a tarefa concluída: “não sabia que já sabia escrever tantas

palavras assim”. Podemos considerar o seu nível de escrita como alfabético, uma vez que ele já demonstra ter consolidado as relações entre as sílabas e as letras que as compõem.

Como professora, estava ciente de que Juca já estava no nível alfabético, uma vez que o acompanhei em várias outras produções escritas. Porém, nessa atividade em específico, a proposta era limitada devido às sílabas apresentadas serem constituídas somente por consoante e vogal, o que não permitiu mostrar todas as conquistas do aluno.

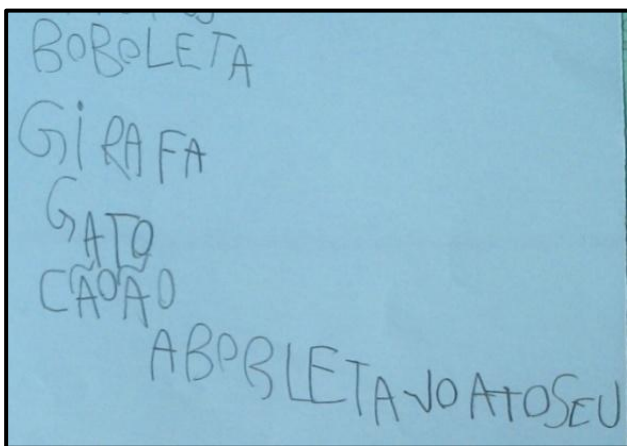


Figura 7- Produção inicial do aluno Vitor

O aluno Vitor, 6 anos, demonstrava pouca autonomia para realizar atividades tais como recortar, colar, usar o caderno e se negava a realizar as atividades, pois dizia que não sabia ler nem escrever.

Vitor apresentava a grafia correta de algumas palavras já conhecidas de um mesmo campo semântico como GIRAFÁ e GATO. Em

BORBOLETA, apenas omitiu a letra R na sílaba complexa e apresentou uma solução inusitada para grafar o som nasal em CÃO, repetindo as vogais. Na escrita da frase, omitiu letras na palavra BORBOLETA, trocou NO por TO e não utilizou espaço entre as palavras. Assim sendo, sua escrita foi considerada alfabética com algumas falhas no uso do valor sonoro convencional.

Em suas últimas produções, Vitor apresentou uma escrita com correspondência entre letra e som, uma vez que escreveu convencionalmente a maioria as palavras ditadas. Em BORBOLETA, ele acrescentou uma letra a mais, o R, após o segundo BO. Na palavra

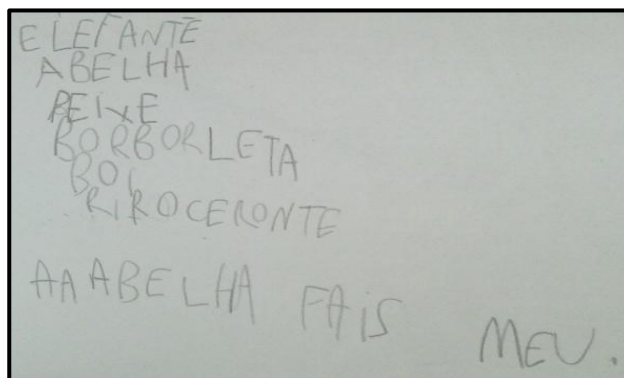


Figura 8 - Produção final do aluno Vitor

RINOCERONTE, escreveu R ao invés de N. Provavelmente, Vinicius teria revisado sua escrita se tivesse sido solicitado a ele que relesse o que escreveu. Na frase A ABELHA FAZ MEL, escreveu “AA ABELHA FAIS MEU” apresentando uma escrita

alfabética, com referência na oralidade, a qual necessitaria apenas de correções ortográficas.

O aluno Rafael, 6 anos, era bem comprometido com as atividades, mas, durante algumas intervenções que eu realizava, percebia que ele não reconhecia todas as letras do alfabeto nem estabelecia a correspondência entre letras e sons.

Rafael demonstrava uma escrita silábica, sendo uma letra para cada sílaba, uma vez que escreveu a palavra BORBOLETA como BOEA, utilizando as vogais que conhecia e a letra B, e CIA para GIRAFa. Já na palavra CÃO ele escreveu as vogais AE como tentativa de grafar o som nasal.

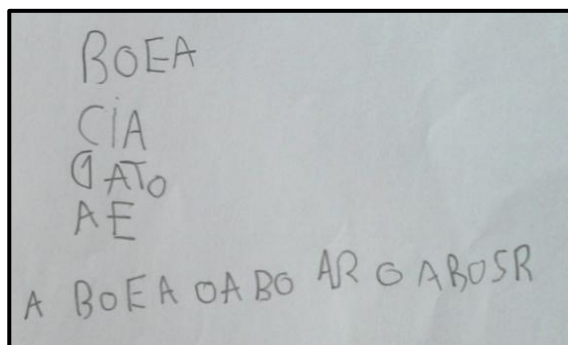


Figura 9 - Produção inicial do aluno Rafael

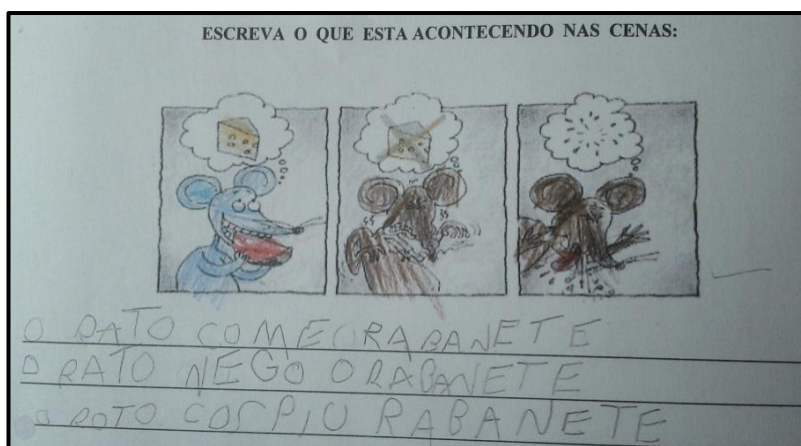


Figura 10 - Produção final do aluno Rafael

Nessa atividade fica evidente o avanço desse aluno, uma vez que, no final do estágio, ele conseguiu narrar fatos através da análise de imagens, ainda que por meio de frases simples e omitindo o artigo O antes

de RABANETE na primeira e na última frase. Na segunda frase escreveu NEGOU ao invés de PEGOU, o que indica que ele ainda não tinha se apropriado de todas as convenções letra-som. É necessário destacar que Rafael realizou uma hipercorreção na primeira sílaba da palavra COSPIU, provavelmente por saber que palavras em final de sílaba são grafadas com O, ainda que faladas com U, tal como MENINO-MENINU.

3 DOS MODOS DE CONSTRUÇÃO DESTE ESTUDO

O estudo apresentado foi construído através de pesquisa documental em razão de se tratar de uma análise de documento específico, o diário de classe, tomado como principal fonte a partir do qual foi selecionado o *corpus* empírico, qual seja, as propostas didáticas exitosas.

A pesquisa documental proporciona a investigação de novas informações, resultantes das análises realizadas que podem apresentar ao pesquisador diferentes interpretações, conforme reforça Bardin (1977) ao indicar que as análises de documentos podem possibilitar a constatação de novas informações, além de exigir interpretações cuidadosas.

Ademais, a pesquisa documental possibilita evidenciar alguns materiais nem sempre valorizados pelas pesquisas mais canônicas. Conceitua-se pela possibilidade de se extrair alguma informação em documento que ainda não recebeu tratamento científico, conforme reforça Oliveira (2007) ao mencionar que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

O objeto de pesquisa em questão é meu diário de classe, documento elaborado durante a realização de estágio de prática docente obrigatório, concluído no segundo semestre do ano de 2014, numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Porto Alegre.

O documento analisado compõe-se de planejamentos semanais, num total de treze semanas de prática docente. Dispõe também de reflexões semanais que apontam e discutem características e traços mais relevantes referentes à ação docente e aos alunos. Conta ainda com cópias de materiais distribuídos aos alunos, bem como de suas produções, além de destaques de enunciados das crianças pinçados durante as aulas, devidamente registrados e compilados.

A partir da análise de tais documentos que ajudaram a contar e registrar esse período de prática, as percepções contidas nesse trabalho serão frutos de auto-reflexões de minha prática docente, aliadas às percepções resultantes da

metamemória, conceito discutido por Magda Soares, que se refere à capacidade de se refletir sobre a memória, de estranhar o que nos é familiar. A autora o apresenta ao explicar metaforicamente como esse processo acontece:

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando voltamos a olhar o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido. (SOARES, 1991, p. 28).

Ao refletir sob essa ótica, realizarei, durante o processo de elaboração desse trabalho, constantes revisitações ao objeto em análise, a fim de buscar informações inéditas que antes não me saltaram aos olhos, mas que, agora, rememorando, pudessem me ajudar a compreender como foi possível obter resultados favoráveis que superaram as minhas expectativas. Revisitando as lembranças passadas, com o olhar no futuro, poderei observar alguns elementos que foram fundamentais para atingir os objetivos que tinha no meu projeto didático de estágio, uma vez que volto a tal documento com novas perspectivas, buscando informações que agora receberão outras interpretações, pois, como menciona Soares, “Na lembrança, o passado se torna presente e transfigura, contaminado pelo *aqui* e o *agora*” (SOARES, 1991 p. 37). Isso acontece, pois, quando voltamos ao passado com os olhos do presente, sempre levamos interferência sobre o que somos e o que pensamos no momento presente. Jamais voltamos ao passado exatamente como éramos. Ao olhar para trás, nos dirigimos com críticas, atenção, princípios e elementos que nos formam hoje, nós nunca voltamos ao passado com as mesmas marcas que nos constituíam antigamente, mas sim como somos agora, no presente.

Assim será possível analisar os elementos que foram fundamentais para o avanço de todos os alunos, cada um conforme sua capacidade e ao seu tempo, pensando em como essas práticas que foram planejadas puderam contribuir positivamente nos avanços dos alunos em etapas iniciais e intermediárias da alfabetização (se comparados ao ritmo médio da turma), sem preteri-los e sem abandonar os que já se encontravam em níveis avançados.

As constantes revisitações que serão feitas ao objeto em estudo serão realizadas com objetivo de buscar informações e de repensar o trabalho que foi feito, com os olhos de hoje, com um olhar mais crítico e munido de uma posição que me impulsiona a procurar sempre realizar um trabalho melhor e com mais qualidade.

Irei lembrar as semanas de prática, os planejamentos, objetivos e, principalmente, as atividades propostas, dessa vez como pesquisadora, buscando

garimpar as informações e indícios mais relevantes e trazê-los ao presente, como objetos de estudo. Ao lembrar, estarei recontando, repensando tudo o que foi feito, mas com o olhar do presente, e, dessa forma, será possível fazer uma releitura e obter novos conhecimentos, que me ajudarão a compor esse estudo, conforme menciona Bosi (1994, p. 55) ao dizer que "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado".

O diário de classe, apesar de se tratar de um documento bastante familiar a mim, teve sua vida útil temporariamente esgotada com o término do estágio em dezembro de 2014, fato esse que gerou um distanciamento que foi perfeitamente positivo, uma vez que foi possível realizar uma revisitação, agora sob um novo olhar, não mais apenas como autora de tal documento. Ao visitar esse documento, estarei exercitando o olhar de pesquisadora, realizando constantes reflexões sobre a minha atuação docente e certamente apontando pontos positivos e pontos a serem melhorados, com o intuito de propor uma reflexão sobre a importância de se planejar para o coletivo ao mesmo tempo em que se pretende contemplar as diferentes singularidades e, assim, realizar um trabalho mais particular e profundo com os alunos que necessitam de mais intervenções (ou de acompanhamento mais particular) para avançar em suas etapas de leitura e escrita, bem como nas outras áreas do conhecimento.

4 DAS ANÁLISES

“Nada é mais gratificante, na educação, que alfabetizar uma criança”. (SOARES, 2005, p.14).

Apossando-me das palavras de Magda Soares, inicio esse capítulo tencionando refletir sobre o grande desafio docente que é o de educar para a diversidade. Diversidade esta nos seus amplos sentidos, mas mais especificamente nas diversidades dos saberes, conhecimentos prévios, habilidades, bagagem histórica e todo esse aglomerado de pressupostos que encontramos em nossas salas de aula e que aprendemos a lidar da melhor forma possível.

Antes de apresentar as análises realizadas, é necessário situar sobre os estudos que estavam em andamento na turma durante o estágio obrigatório. As temáticas animais e alimentos foram construídas a partir do currículo previamente elaborado pela escola e adaptadas por mim. Havia uma lista de conteúdos a serem “trabalhados” juntamente com alguns assuntos transversais que giravam em torno das datas comemorativas, cuja abordagem era de cunho obrigatório. Elaborei um planejamento de treze semanas, respeitando os conteúdos a serem apresentados e adaptando-os conforme meus princípios docentes. Além disso, a cada semana, tentei propor atividades que tivessem equilíbrio e, ao mesmo tempo, interligação entre os eixos oralidade-leitura-escrita.

No tocante às propostas planejadas, precedente as suas aplicações, havia um planejamento detalhado que continha, entre outros elementos, a maneira como as mesmas seriam conduzidas e, ainda, adaptações planejadas para potencializar a sua aplicação com o objetivo de deixá-las mais próximas ao que cada aluno precisava consolidar e, assim, com uma mesma atividade, ao mesmo tempo, possibilitar que todos os alunos pudessem ser incluídos.

Parafraseando Piccoli (no prelo), ao mesmo ponto em que é preciso destinar tempo para criar materiais didáticos, é necessário também planejar estratégias que mobilizem nos alunos diferentes ferramentas cognitivas. Frente às diferentes maneiras como cada criança aprende, dentro de uma mesma turma, e aos diferentes ritmos para consolidar as aprendizagens, essa necessidade se potencializa, em

virtude de que, em boa parte dos casos, uma proposta única e imutável a ser aplicada, certamente não contemplaria positivamente todas as crianças.

Nesse contexto, apostando nos conhecimentos que as crianças possuem e, ainda a partir de Piccoli (no prelo), é preciso investir na produção de materiais diferenciados, além de pensar como a turma será organizada em determinadas tarefas, em função de que o trabalho pedagógico requer uma diversificação de propostas que contemplem os diferentes conhecimentos, bem como o desenvolvimento de diversas habilidades. Por esse motivo, é essencial que o professor pense em estratégias para equilibrar as aprendizagens e isto, necessariamente, requer uma proposta de ensino que inclua a todas as crianças.

Feita esta breve discussão conceitual, cabe informar a respeito da disposição dos alunos em sala de aula: eles eram agrupados em cinco mesas redondas, sendo de três a quatro alunos em cada mesa. Conforme o objetivo da atividade, eu formava os grupos e os reordenava. Na maioria das vezes, os alunos ficavam separados em grupos com diferentes níveis de escritas em cada um.

Com a apresentação desse cenário, relembro agora o objetivo desta pesquisa que tenciona analisar propostas didáticas exitosas, planejadas para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização. Para isso, recorri aos registros obtidos durante a realização do estágio obrigatório e selecionei as propostas pedagógicas que julguei mais relevantes, que contribuíram de forma positiva para o avanço dos alunos-foco. Assim sendo, busco, com os resultados abaixo apresentados, propor uma reflexão acerca da questão norteadora que me guiou durante a elaboração desse estudo, sendo ela: quais propostas didáticas mostraram-se produtivas para o avanço na alfabetização de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental?

Instigada pelo título desse trabalho, qual seja, “Deu certo!': Propostas didáticas que contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização”, busquei refletir sobre propostas pedagógicas que “deram certo” sob vários aspectos: tanto do meu ponto de vista como professora, ao atingir os objetivos previstos e constatar o avanço dos alunos, quanto com relação à participação e envolvimento das crianças. A expressão “deu certo” foi uma marca particular inscrita no meu diário de classe: essa expressão tinha por objetivo sinalizar

uma realização pessoal acerca de determinada proposta didática aplicada, cujos resultados tinham sido bem satisfatórios.

Desse modo, apresento abaixo algumas atividades que foram selecionadas conforme critérios relevantes e semelhantes entre si e organizadas em três eixos que, apesar de divididos, estão interligados, uma vez que foram planejadas para contemplar os diferentes níveis de escrita que os alunos da turma de estágio apresentavam. Constituem-se os eixos a serem analisados: propostas didáticas diferenciadas, propostas didáticas contextualizadas e propostas didáticas com intervenção pedagógica.

4.1 PROPOSTAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS

Philippe Perrenoud (2001), através do conceito de diferenciação de ensino, busca apontar que é possível, com algumas ações diferenciadas, potencializar a qualidade do ensino, indicando como fundamental, além do olhar atento (observador) do professor, a necessidade de o mesmo conhecer cada um dos seus alunos, bem como suas potencialidades e dificuldades. O autor enfatiza tal necessidade não para preterir determinados alunos em detrimentos dos outros, mas para que seja possível, através do conhecimento do momento atual de aprendizagem de cada um, elaborar propostas que possam envolver a turma, mas que, com algumas adaptações, seja possível contemplar todos os alunos, independente de seus níveis de aprendizagem e dificuldades. A respeito da observação formativa, aquela que se faz com o intuito de se verificar alguma informação precisa a respeito do aluno, Perrenoud (2011, p. 26) enfatiza sua relevância, pois sugere que “não há diferenciação sem uma observação formativa e criteriosa, comparando cada aluno com os objetivos de formação, ao invés de compará-los com os colegas de classe”.

O autor (2011, p. 23) destaca, ainda, que a pedagogia diferenciada requer uma “recusa da indiferença às diferenças” e defende que diferenciar é “otimizar as situações de aprendizagem e, prioritariamente, aquelas que a escola propõe aos

alunos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm mais dificuldade de aprender”.

A seguir, apresentarei algumas propostas que realizei no estágio, utilizando o que mais tarde conheci por princípio da diferenciação de ensino. Os excertos que se encontram destacados em caixas de texto foram retirados do diário de classe.

Atividade: Caixa de fósforos com letras/sílabas avulsas.

Objetivo: Ordenar sílabas ou letras para formar palavras.

Entreguei caixinhas de fósforo com um desenho do lado de fora e dentro as sílabas da palavra representada pelo desenho para que os alunos em etapa silábico-alfabética pudessem montá-la. Para os alunos que estavam no nível alfabético, foram entregues caixinhas com letras soltas para formar a palavra. Nessa atividade, organizei os alunos agrupando-os de forma que os alunos-foco ficassem próximos para que eu pudesse acompanhá-los. Eram ao todo sete nomes de animais e eles deveriam ordenar as sílabas ou letras, montar o nome corretamente e após registrar no caderno.



Figura 11 – Atividade da caixa de fósforos

Durante a realização dessa atividade, minha posição foi a de ficar circulando entre as crianças, observando o modo como os alunos-foco realizavam a atividade e, sempre que necessário, os auxiliava com questões que os ajudassem a pensar sobre a escrita correta das palavras.

Ao longo da atividade, os alunos que montavam as palavras usando sílabas,

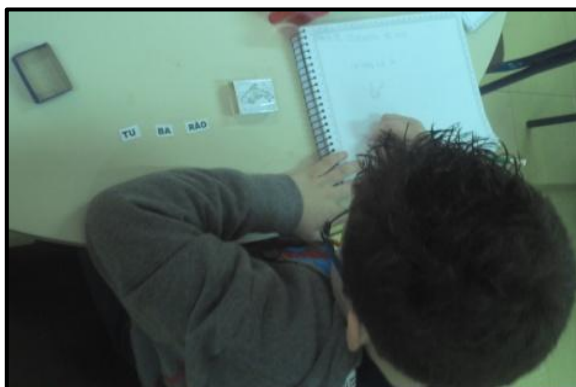


Figura 12 - Aluno Juca registrando a palavra que formou ordenando as sílabas

percebendo que os outros montavam as palavras por meio da organização das letras soltas, pediram para que eles pudessem montar da mesma forma. O resultado foi que eles também conseguiram ordenar não somente as sílabas, como também as letras avulsas.

Nesta proposta, destaco o desempenho dos alunos Juca e Rafael: Juca apresentou facilidade em ordenar as sílabas. Na imagem 12, o aluno Juca aparece registrando a palavra TU-BA-RÃO que formou por meio da ordenação das sílabas e, abaixo, está o diálogo ocorrido com a professora nesse momento:

P. Juca, o que você vai montar?
 J. TUBARÃO.
 P. Então vamos lá!
 J. Começa com o TU e termina com ÃO.
 P. Isso mesmo! E o BA?
 J. O BA vai no meio.
 P. Muito bem, Juca!

Para o aluno Rafael, inicialmente ofereci a caixa com a palavra BA-LEI-A, ele abriu a caixa, retirou as sílabas e as ordenou corretamente, após escreveu a palavra no caderno. Repetiu a atividade com mais três caixas com sílabas que deveriam ser ordenadas para

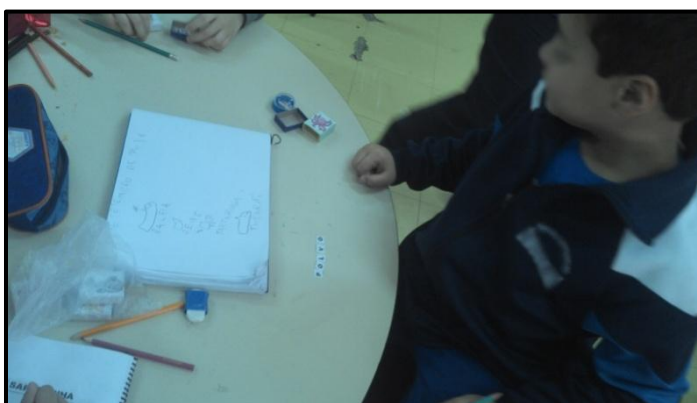


Figura 13 - Aluno Rafael após ter montado a palavra pela ordenação das letras

formar o nome do animal, até que, ao reparar que alguns colegas faziam a atividade com um desafio um pouco maior, dirigiu-se à mesa que continha somente alunos alfabéticos e que estavam ordenando as letras, não as sílabas como ele estava fazendo. Retornou a sua mesa, chamou-me e disse: “Profe, isso tá muito fácil, eu quero fazer o mais difícil”. A iniciativa desse aluno me surpreendeu positivamente. Esse tipo de “provocação” era constante e vinha de diversos alunos que mostravam vontade de aprender mais. Essa ação me fazia estar sempre atenta às respostas que eles apresentavam ao realizar determinadas atividades. Esse modo subjetivo de dizer “tá fácil, eu quero mais”, me motivou a pensar em atividades nas quais fosse possível ir aumentando o grau de dificuldade durante sua realização, mas sempre considerando o que é possível para o aluno realizar. Naquele momento, resolvi apostar no desafio que o próprio aluno se lançou e entreguei a ele a caixa que continha a palavra POLVO com as letras soltas. Ele pegou a caixa, abriu, retirou as

letras e, olhando a imagem, começou a falar repetidamente a palavra POLVO. Na sequência, o diálogo:

R. Termina com o V e o O, né profe?
 P. Sim, isso mesmo, e começa como?
 R. Ah, é muito fácil: com o P e o O que faz PO.
 P. E aquele L ali que ficou: repete a palavra, como fala?
 R. POLVO, POLVO, POLVO.
 P. Tem o L?
 R. Tem o L no PO para fazer POL.
 P. Isso aí. Muito bem!

Após ordenar as letras e formar a palavra POLVO, Rafael pediu mais uma caixinha com as letras avulsas. Dessa vez foi a palavra CARANGUEJO.

R. Essa é difícil, profe!
 P. É um pouco, mas você consegue montar. Como chama esse animal?
 R. CARANGUEJO, CARANGUEJO. Tem CA de CASA.
 P. Isso, vai montando aí. E o que mais?
 R. Tem o RAN, que é o R mais, mais o que profe?

A primeira impressão que Rafael teve foi achar que a palavra era difícil, provavelmente por deparar-se com a extensão maior dessa palavra do que a montada anteriormente. Entretanto, para ajudá-lo, resolvi apostar no seu potencial e seguir na lógica da semelhança sonora relacionando com palavras-chave já memorizadas que se tornaram, para ele, “estáveis”. Procurei exercitar o mesmo movimento que o aluno fez ao associar a sílaba inicial CA de CARANGUEJO com CA de CASA. Tentei provocar uma memória sonora na qual o aluno pudesse buscar, no seu repertório de palavras, alguma que possuía o som parecido e que ele soubesse grafar. Assim, naquele momento, fui até o quadro e pedi que ele pensasse em uma palavra que tivesse o AN. Como ele não lembrou de nenhuma, perguntei:

P. Qual é o meu nome?
 R. ANDRESSA.
 P. Sim, veja como escreve ANDRESSA. (Escrevi no quadro, apostando na relação sonora que a criança realizou com a palavra casa).
 P: Lê pra mim.
 R. ANDRESSA.
 P. Onde está o AN?
 R. Aqui! (apontando para as letras A e N).
 P. Viu? Esse é o AN. Agora, você precisa montar a palavra CARANGUEJO.

Voltamos para a mesa, ele pegou as letras AN e aproximou-as da sílaba CA que já havia montado. Então eu perguntei:

<p>P. O que está escrito aí? R. CARAN! P. CARAN? R. Sim, profe. P. Me mostra com o dedo onde está escrito CA. (Ele aponta para as letras CA). P. E o RAN? (aponta para as letras AN). P. Aí tá escrito RAN? R. Não, tá faltando o R, de rato. P. Isso, muito bem! E o que mais falta para formar CARANGUEJO? R. O GUEJO P. E como faz? R. EJO parece QUEJO. P. Sim, parece, mas é QUEIJO e aqui é GUEJO. Tem duas letras diferentes. (Ele separa as letras e monta EJO). R. QUEIJO tem I e o GUEJO não. P. E aquelas duas letras que sobraram? R. É o G e o U. P. E o que você quer escrever? R. GUEJO, mas parece QUEIJO, só que não tem o I é o G no lugar do Q! P. Parece um pouco, mas escreve diferente. (Ele ordena as letras e forma GUEJO). R. CARANGEJO, consegui, essa foi bem difícil!</p>
--

Essa dificuldade de grafar a sílaba RAN acontece em função de se tratar de uma sílaba com som nasal, o que pode acarretar dúvidas na hora da escrita, uma vez que algumas palavras, ao serem acentuadas ou estarem acompanhadas por determinadas letras, podem sofrer alterações sonoras em sua pronúncia. Esse fato torna-se mais evidente quando a criança passa a identificar essas combinações nas sílabas. É o que sinaliza Morais (2012, p. 51) ao explicar as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. Destaco duas delas: a oitava, que indica que “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra”, e a nona, “além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem”. Tais propriedades explicam esse conflito inicial que os alunos podem apresentar, por exemplo, com o nome CAUÃ, que, foneticamente pensando, poderia ser escrito de outras maneiras como CAUAN.

Além disso, é preciso destacar que, com a palavra CARANGUEJO, o aluno inicia pela escrita da sílaba CA, enquanto que, na palavra POLVO, inicia pela sílaba final. Isso evidencia que ele domina um repertório de sílabas e, assim, consegue

fazer relações com escritas de palavras cuja notação ele já conhece, independente da posição que a sílaba ocupa na palavra. Nesse contexto, ao refletir sobre os resultados obtidos com a aplicação dessa atividade, destaco a necessidade de o professor estar atento ao seu aluno e à forma como ele compreende tal atividade, além de flexibilidade em adaptar as propostas e de disponibilidade em investir nas diferenças, sem anulá-las, ou ignorá-las.

É preciso reforçar que se trata das mesmas atividades aplicadas para o restante da turma, porém com ajustes/adaptações feitas para que os alunos com dificuldades ou em outros níveis de conhecimento também possam realizá-las. Assim sendo, nas palavras de Perrenoud (2011, p. 26): “o que deverá ser diferenciado, é o investimento subjetivo, a inteligência profissional, a criatividade, o ensino estratégico e o atendimento personalizado dado a cada aluno”.

A próxima atividade apresentada foi realizada em um momento coletivo.

Atividade: Exploração do banco de palavras.

Objetivo: Realizar a leitura das palavras de forma global ou através das sílabas que as compõem.

Essa atividade resultou da contação de história do livro “A corrida de Mada” de Beatriz Ribeiro. Confeccionei, previamente, os nomes dos animais em fichas e as imagens correspondentes. Cada aluno recebeu uma imagem para colorir e, antes de fixar os nomes e as imagens correspondentes, distribuí as fichas com os nomes dos animais, dando aqueles um pouco mais conhecidos

para os alunos-foco e as palavras não tão exploradas para os alunos mais avançados. Minha intenção, com isso, era que todos os alunos se sentissem leitores desse universo vocabular. Iniciamos pela capa (título do livro) e fui colando as imagens e perguntando para os alunos qual desenho se referia àquela imagem. Os alunos respondiam e, assim, aquele que tinha a palavra, se dirigia até o banco e colava-a ao lado da imagem. Após concluirmos a montagem do banco, iniciamos a



Figura 14 – Banco de palavras

exploração. Chamei os alunos um a um e propus desafios para que eles pudessem identificar e encontrar as palavras solicitadas. Destaco a participação nessa atividade de um dos alunos-foco.

P: Elias, vamos encontrar uma palavra no banco.
 E: Profe, eu não sei ler...
 P: Você sabe sim, vamos lá, eu quero que você encontre uma palavra que tenha quatro pedacinhos.
 (Olhou para o banco, fez uma pausa em que parecia estar pensando, contou sílabas às vezes mentalmente, outras vezes com a ajuda dos dedos)
 E: "TARTARUGA".
 P: Muito bem, Elias. Tartaruga. Agora, mostra pra mim, onde fica o RU.
 (Analisa a palavra e, após pausar um pouco, aponta com o dedo.)
 E: Aqui, profe. Tá aqui. É o R e o U, faz RU.
 P: E o TAR?
 (Olha para a palavra, olha para mim: parece apresentar certo estranhamento.)
 E: Tem dois profe, dois TAR, aqui e aqui (apontando para a primeira e para a segunda sílaba da palavra, mais o R de RU).
 P: Então lê a palavra. Como fala essa palavra?
 E: TAR-TA-RU-GA.
 P: E então?
 E: Tem dois TAR, mas o que faz o TAR é o primeiro, o outro faz só TA porque o R é do pedacinho do RU.
 P: Muito bem, Elias. Viu como você consegue ler?
 E: Sim, eu consegui!

Inicialmente, o aluno apresentou estranheza ao tentar indicar a sílaba TAR, em virtude de ter apenas "passado os olhos" pela palavra a fim de encontrar o "pedacinho", mas sem realizar a leitura por sílabas, somente pela leitura global da palavra. O que aconteceu naquele momento foi a percepção do fato de que a sequência das letras na palavra, para ser lida, é regida pela composição das sílabas, nos seus múltiplos arranjos (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), e ele só percebeu isso quando passou da leitura global à leitura por sílabas.

Na sequência, seguem mais duas atividades que evidenciam os pressupostos da diferenciação de ensino.

Atividade: Encontre um amigo e forme uma palavra.
 Objetivos: Compor palavras a partir de suas sílabas, exercitando a consciência silábica.

Atividade: Apague certo.
 Objetivo: Ler uma palavra conhecida, utilizando diferentes estratégias de leitura.

Essa proposta foi desenvolvida em dois momentos, um antes do recreio e outro após. O nome da primeira atividade que foi realizada era "Encontre um amigo e forme uma palavra". Distribuí aos alunos crachás com sílabas simples, compostas

por consoante e vogal, deixando as mais conhecidas por eles para os alunos em níveis iniciais e as outras para os mais avançados. Pedi que eles encontrassem os colegas e que juntos formassem palavras. Tínhamos ao todo 16 sílabas: tanto eu quanto a professora titular também tínhamos crachás, além de dois que ficaram à espera no quadro.



Figura 15 – Alunos apresentando a palavra que formaram

Os alunos formaram, ao todo, vinte palavras que foram escritas no quadro (Figura 16) e mais tarde utilizadas para outra atividade. Assim, ao retornar do recreio, após alguns minutos, retomamos a atividade com as palavras no quadro. Propus a atividade “Apague certo”, que funciona da seguinte forma: um aluno por vez vem ao quadro, escolhe uma palavra que ele saiba ler e, assim, se o fizer, poderá apagá-la. Logicamente, a tendência é restar as palavras mais difíceis para o final da atividade. Seguindo essa lógica, optei por chamar primeiramente os alunos em etapas iniciais de leitura, um por vez, para que pudessem escolher, dentre as vinte palavras, aquelas que eles pudessem ler sozinhos, mesmo aqueles que inicialmente afirmavam que não sabiam ler.

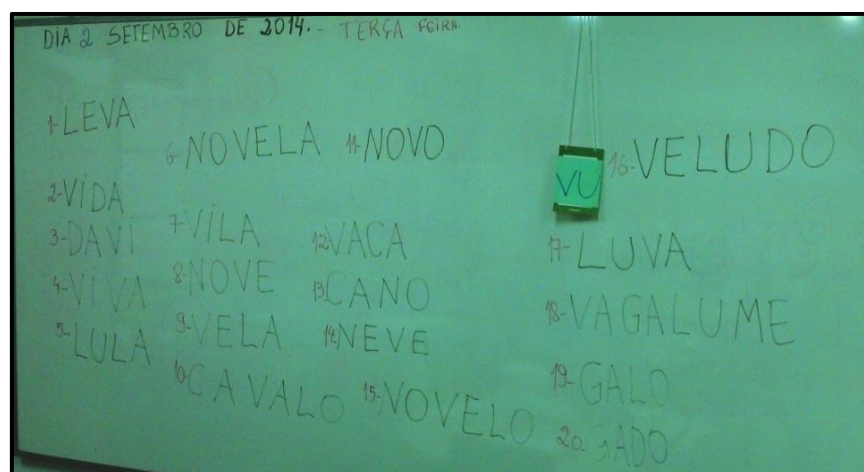


Figura 16 – Palavras que os alunos conseguiram formar com as sílabas

Resolvi realizar a proposta dessa forma, por realmente apostar na capacidade dos alunos, não para deixar as palavras mais fáceis para aqueles que ainda não estavam no nível alfabético. A ideia era proporcionar a cada um deles a sensação de satisfação por conseguir realizar essa atividade e, assim, deixá-los mais confiantes e

motivados a aprender, uma vez que considero que é preciso realizar atividades em que seja possível sua realização por parte do aluno, tal como defende Perrenoud: “diferenciar é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno seja colocado constantemente ou, no mínimo, com muita frequência diante de situações didáticas mais fecundas para ele”. (PERRENOUD, 2005 *apud* PERRENOUD, 2011, p.54).

As imagens abaixo ilustram momentos da proposta:

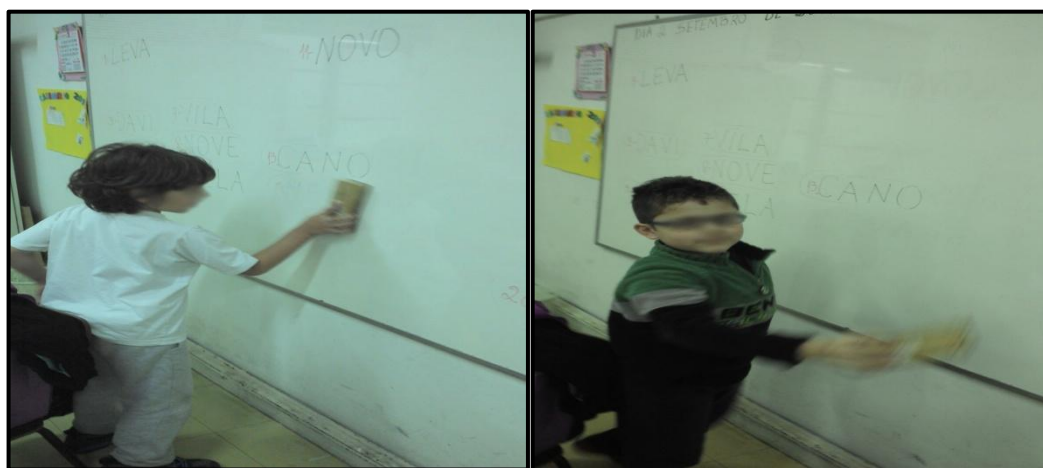


Figura 17 – Aluno Vitor (esquerda) e aluno Juca (direita) apagando as palavras que leram

Destaco, nessa proposta, a atuação dos alunos Vitor e Juca. Juca, mesmo insistindo inicialmente que não sabia ler, permaneceu alguns segundos em frente ao quadro, tentando encontrar uma palavra que conseguisse ler e, assim, “vencer o jogo”, foi então que ele apontou para a palavra NOVELO e disse “NOVELO”. Eu perguntei à turma se estava correto, a turma confirmou e Juca pode apagar a palavra que havia acertado. Finalizou sua participação demonstrando alegria, por meio de um sorriso intenso, muito diferente de suas posturas tímidas e retraídas do início do estágio. Agora parecia haver um menino confiante que queria aprender, se superar, não mais alguém com medo de errar, ou que se sentisse inferior aos outros, por não estar no mesmo “nível” da maioria.

Ainda nessa atividade, o aluno Vitor saiu de sua mesa já com a palavra escolhida, a palavra era NEVE. Antes da confirmação da turma, já foi logo apagando a palavra correta, tão grande era a certeza de ter acertado. Esse acontecimento marcou o estágio profundamente, uma vez que esse aluno era considerado por ter atitudes não condizentes com a sua idade e por não possuir autonomia para determinadas habilidades como os outros. Esse acontecimento evidenciou o quão importante é, para todos os envolvidos na ação pedagógica, o professor investir e

acreditar nas potencialidades de cada um de seus alunos. Assim, pude perceber a mudança de alguns deles, tanto em seu desempenho escolar, quanto no relacionamento com os colegas e com as professoras. A turma, de uma forma geral, passou a sentir-se mais confiante, mais motivada: uns tentavam desafiar positivamente os outros e isso tornava as aulas muito mais prazerosas.

Essas atividades mostraram-se muito produtivas, uma vez que foi possível contar com a participação e o envolvimento de todos e, assim, uns ajudaram aos outros, inclusive aqueles que diziam não saber ler. Outro ponto importante é que, em atividades como essas, houve a possibilidade de articular os eixos oralidade, leitura e escrita de forma equilibrada e, com isso, permitir ao aluno a oportunidade de construir seus conhecimentos de forma lúdica, em um jogo, e na integração com o outro.

Na sequência, no segundo eixo analítico, cujo título é “Propostas didáticas contextualizadas”, apresento duas propostas aplicadas em que utilizei, previamente, um momento de contextualização do assunto a ser abordado, para que fosse possível oferecer informações que ajudassem os alunos em suas produções escritas.

4.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

As atividades cujo eixo denominou-se “Propostas didáticas contextualizadas” referem-se a atividades planejadas com o objetivo de levantar conhecimentos prévios sobre um tema e, ainda, fornecer aos alunos informações que lhes sejam úteis para que possam, autonomamente, realizá-las. Para melhor esclarecer, trata-se de uma contextualização do conteúdo a ser abordado, de uma perspectiva prévia que seja capaz de convidar o aluno a se inserir em determinado assunto, de forma que ele, assim envolvido, possa estabelecer reflexões e, a partir delas, construir suas próprias compreensões a respeito do estudo em andamento.

Tal proposta rompe fortemente com práticas que ainda presenciamos nas salas de aula, nas quais professoras utilizam-se da “pedagogia das folhinhas”, do recurso didático das folhas avulsas, apenas para cumprir o protocolo de “passar” o

conteúdo aos alunos, mas sem esmiuçá-lo, sem que haja um tratamento prévio (contextualização), uma exploração durante (com intervenções pedagógicas) e posterior (a partir da sistematização, retomada, revisão dos estudos). Não pretendo desmerecer o uso desse importante recurso didático, mas tenciono propor uma reflexão ao que tradicionalmente muitos professores ainda insistem em fazer, de forma pouco eficaz. Isso é o que comentam as autoras ao afirmarem que:

As atividades em folhas avulsas são úteis em vários momentos do planejamento. No entanto, é por meio de um planejamento detalhado, com objetivos claramente traçados, que a professora tem um controle sobre os investimentos feitos a cada habilidade de leitura e de escrita que precisam ser desenvolvidas e é assim que pode assegurar os avanços dos alunos. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.45).

Assim, entendo que as propostas que possuem tratamento detalhado, cuidado minucioso, muito provavelmente acarretarão em resultados mais exitosos. Nas palavras de Piccoli e Camini (2012, p. 45): “Contextualizadas em um planejamento consistente, as folhas de atividades do acervo da professora podem adquirir outro sentido e serem bem aproveitadas, em uma progressão que também pode ser visualizada pelos alunos”.

Para reforçar esses argumentos, retomo uma reflexão feita na terceira semana de prática docente e que consta em meu diário de classe:

É preciso esmiuçar bem o conteúdo a ser ensinado ao aluno antes que esse seja colocado “à prova” de seu conhecimento. Imagino o quão difícil seja alguém realizar algo que nunca realizou antes ou que ainda não adquiriu a compreensão necessária para ter autonomia de realizar determinada atividade. Ressalto ainda que há muitos materiais riquíssimos que são expostos em folha avulsa e essa riqueza pode se perder por não ter havido uma exploração adequada antes de ser entregue aos alunos. (Diário de classe, set./2014)

Nesse pensamento, as propostas que seguem foram planejadas com esses pressupostos anteriormente apresentados. O resultado bastante satisfatório me surpreendeu e superou consideravelmente as minhas expectativas.

Atividade: Mapa conceitual (explosão de ideias) sobre o animal papagaio.
Objetivo: Registrar informações e características sobre o do animal papagaio, por meio de uma produção escrita.

A partir do estudo das aves, recebemos a visita do papagaio Leleco, o animal de estimação de Gustavo, aluno que se destacava na turma por



Figura 18 – Alunos observando o papagaio Leleco

possuir muito interesse sobre a temática dos animais. Assim, durante a visita da ave, Gustavo não somente contou a seus colegas sobre os hábitos cotidianos do seu bichinho de estimação, como nos apresentou algumas curiosidades sobre ele. Uma delas foi a diferença na cor da área de pelo acima do bico. Os machos têm na cor azul, as fêmeas possuem na cor marrom. Além das contribuições do aluno Gustavo, eu havia realizado uma pesquisa sobre esse animal, afim de, oralmente, contribuir com mais algumas informações, assim como o fizeram a professora titular e a mãe de Gustavo que esteve presente ao final da visita.

Após a saída da ave, os alunos voltaram a seus lugares e realizamos, em conjunto, uma retomada, de forma oral, sobre o que aprendemos sobre os papagaios. Logo em seguida, entreguei uma folha avulsa, com a figura de um papagaio juntamente com seis retângulos em branco, que deveriam ser preenchidos com algumas informações que os alunos aprenderam.



Figura 19 – Produção do aluno Elias

O resultado do aluno Elias me surpreendeu positivamente, uma vez que ele conseguiu apresentar cada uma das informações de forma clara e precisa. No primeiro quadrado superior à esquerda ele escreveu “O PAPAGAIO COLOCA OVOS”, seguido abaixo por “O NOME DO PAPAGAIO É LELECO” e, ainda, à direita, inseriu aquela curiosidade que despertou muito a atenção dos alunos: “O PAPAGAIO TEM A TESTA AZUL”. Destaco que esta informação não foi apenas transmitida oralmente pelo aluno Gustavo, mas Elias pôde, juntamente com todos os seus colegas, verificar concretamente aquilo que lhe era relatado.

A produção apresentada pelo aluno Elias resultou numa escrita mais “rica”, uma vez que ele pôde presenciar fatos concretos e, assim, adquirir recursos

necessários para se expressar. É preciso oferecer elementos disparadores de informações que possam ajudar o aluno a conhecer mais sobre o conteúdo estudado. É o que destacam Piccoli e Camini (2012, p. 69): “Motivar os alunos para escrita com situações desafiadoras, a partir da leitura e do estudo de informações que os auxiliem a terem o que dizer sobre a temática selecionada”. O estudo foi realizado mediante a observação do animal em si, além da conversa na qual foram apresentadas suas características.

Ainda sobre propostas didáticas com contextualização, segue abaixo outra atividade em que foi utilizado um vídeo informativo como disparador de ideias.

Atividade: Conhecendo a lenda do quero-quero.

Objetivo: Conhecer a lenda do quero-quero e registrar curiosidades sobre o animal, através de uma produção escrita.

Inicialmente exibi o vídeo da escritora Léia Cassol contando a lenda do quero-quero¹. Em sequência à exibição do vídeo, retomei oralmente, em conjunto com turma, algumas das informações/curiosidades apresentadas no vídeo. Após, distribuí uma folha avulsa com o desenho de um quero-quero juntamente com algumas linhas em branco, nas quais os alunos deveriam registrar algumas curiosidades que aprenderam durante a exibição do vídeo. Abaixo está a produção do aluno Carlos.

O aluno Carlos registrou algumas curiosidades que foram apresentadas no vídeo. O aluno, durante a produção da atividade, fez questão de dizer que a atividade tinha sido “bem legal” de se fazer e que “a moça do filme contou tudo direitinho”. Tais falas dão indícios de que o aluno conseguiu expor as informações que observou durante a exibição do vídeo. Tal fato fica evidente porque seria difícil, em outro contexto, o aluno registrar enunciados tão específicos, com o emprego deste léxico – “SENTINELA DOS PAMPAS” e “AVE SÍMBOLO DO RS” – apresentados durante a exibição da lenda e após, retomados oralmente com a turma. Nota-se que a textualidade inicial de Carlos apresenta aspectos de discursividade em, pelo menos, duas situações: quando o aluno produz um texto avaliativo sobre o filme por meio de um gênero oral – o comentário – e também um texto no gênero informativo ao apresentar as características da ave.

¹ O vídeo pode ser encontrado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=ofJcBLkGntQ>

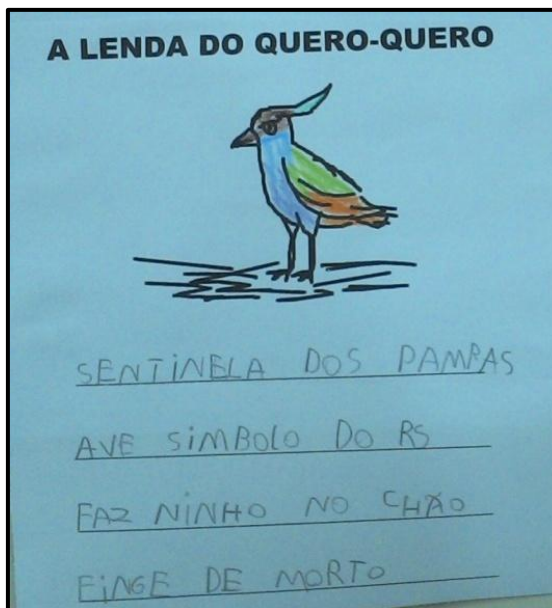


Figura 20 – Produção do aluno Carlos

A partir da análise da produção escrita do aluno Carlos, pode-se destacar a correção ortográfica (havendo apenas a falta do acento em símbolo), o espaçamento correto entre as palavras, o domínio da organização sintática dos enunciados, a adequação entre a proposta solicitada pela professora e o resultado em uma produção clara e coerente. Todos esses atributos dão indícios de que Carlos está alfabetizado, mas não há como afirmar isso, uma vez que seria necessário analisar também outras habilidades, tais como as de leitura e de produção escrita de outros gêneros.

É importante, então, salientar a diferença entre estar no nível alfabético e ser considerado alfabetizado. Morais considera que o aluno que está no nível alfabético compreende o funcionamento do sistema de escrita de maneira semelhante a convencional, justificando que esse nível

[...] requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal), mais frequente. (MORAIS, 2012, p. 66).

Por outro lado, para ser considerado alfabetizado, o aluno precisa compreender o sistema alfabético de escrita, além de ser capaz de ler e escrever textos com autonomia. No entendimento do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 17), estar alfabetizado significa:

[...] ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes

propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

As duas atividades acima apresentadas reforçam as vantagens das propostas didáticas contextualizadas, uma vez que, por meio das análises das produções dos alunos, ficou evidente que houve utilização das informações apresentadas e debatidas coletivamente e os alunos puderam se valer delas como fonte para elaborar suas produções escritas e, concomitantemente, ampliar o vocabulário e conhecimento sobre o assunto.

Na sequência, apresento o terceiro e último eixo analítico, “Propostas didáticas com intervenções pedagógicas”, no qual trato de duas atividades em que a intervenção pedagógica contribuiu para ajudar os alunos a aprimorar sua produção escrita.

4.3 PROPOSTAS DIDÁTICAS COM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

As intervenções pedagógicas constituem-se em ações planejadas pelo professor para propor reflexões pontuais durante a realização de determinadas atividades que ajudarão o aluno a se questionar e refletir sobre algum aspecto específico. Nos exemplos a seguir, os alunos puderam aprimorar sua escrita, conseguindo estabelecer ligações que permitiram reflexões sobre o erro, ocasionando sua revisão. Piccoli (2013, p. 43) sinaliza alguns apontamentos necessários para se realizar perguntas eficientes:

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

Este importante elemento pedagógico, em função de sua relevância, não poderia necessariamente estar separado dos demais eixos, uma vez que constantemente percorre todas as ações pedagógicas que são planejadas com o intuito de potencializar o aprendizado dos alunos. A intervenção pedagógica inicia quando o professor se dispõe a enxergar o aluno, como ser único, capaz de

aprender e se desenvolver conforme seu ritmo, porém, em conformidade e concomitante com as exigências e os objetivos estipulados para serem contemplados durante aquele ano letivo. Acima disso, o olhar atento do professor sobre a turma e, mais especificamente, sobre as singularidades ali presentes, possibilita ao professor programar ações mais eficazes para ajudar cada aluno a avançar em seus conhecimentos. Esse trabalho inicia-se pelas observações que o professor realiza, mas também por meio de diagnósticos que vão indicar as aprendizagens já construídas ou não. Dessa forma, entende-se que é possível articular o ensino de modo a atender, ao mesmo tempo e com as mesmas propostas, os diferentes saberes, conforme está previsto no PNAIC:

Após a realização dos diagnósticos, é possível prever estratégias didáticas mais adequadas aos grupos de alunos que são revelados de acordo com suas aprendizagens em cada um dos eixos de ensino da linguagem abordados. Assim, pode-se propor atividades individuais, em duplas, em grupos ou coletivas, em qualquer dos eixos que se deseje explorar. (SEAL, 2012, p. 17).

Além de organizar as atividades que serão propostas aos alunos, é importante que o professor antecipe algumas possíveis questões disparadoras, que poderão contribuir para que o aluno possa refletir e ao mesmo tempo perceber e estabelecer as correspondências necessárias para produzir o conhecimento. Nesse sentido, evidencia-se o quão produtivas as intervenções podem ser, se bem planejadas, conforme reforçam Camini e Piccoli (2014, p. 43) ao afirmarem que “a qualidade das intervenções pedagógicas realizadas pelos professores é determinante para obter bons resultados na alfabetização”.

Voltando-me para os estudos de Vygotsky, destaco o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. O autor investigou como ocorre o processo de ensino no sujeito a partir da perspectiva que o ensino deve antecipar aquilo que a criança ainda não sabe e não é capaz de aprender sozinha, uma vez que, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes, o que resultou na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Tal conceito se refere à distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender e esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. É nesse sentido que fica evidente a importância da intervenção pedagógica, pois a mesma gera avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, ao elaborar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, constatou que o ensino de

qualidade é aquele que ajuda a criança a atingir um nível de compreensão e habilidades que ainda não realiza totalmente por meio de estímulos. Nesse sentido é que podemos perceber a importância do professor que acaba por fazer o papel de mediador dessas construções, e não um mero reproduzidor de conhecimentos, uma vez que: “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não aconteceriam espontaneamente”. (OLIVEIRA, 1995, p. 62).

Nesse contexto, podemos considerar que, além desses, muitos elementos são imprescindíveis no que diz respeito ao auxílio para a promoção da educação no ambiente escolar, porém, não há como o aluno percorrer só essa jornada, uma vez que ele necessita de estímulos e orientação que o ajudarão durante todo o processo dentro da sua vida escolar, assim como enfatiza Oliveira (1995, p.62), ao defender que:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Além disso, o professor que conhece o seu aluno e que sabe quais são os conhecimentos que ele precisa consolidar mais prioritariamente, é capaz de produzir propostas que atendam a essa demanda. Pensando nas turmas heterogêneas, é possível organizar o trabalho docente de maneira que os alunos consigam realizar as propostas de forma autônoma, sem que requeiram tanto o auxílio do professor e, assim, é possível que o mesmo consiga atender aqueles alunos que necessitam de um acompanhamento mais específico para avançar. Nesse contexto, como alerta Piccoli (no prelo), quanto mais focadas às necessidades das crianças as atividades propostas forem, menos solicitada a professora será para atender aos alunos. Assim, ela terá mais disponibilidade para atender aqueles alunos que necessitam de um acompanhamento mais próximo.

Diante desses apontamentos, apresento, agora, algumas atividades nas quais a intervenção pedagógica produziu uma significativa diferença.

Atividade: Animais marinhos

Objetivo: Escrever palavras a partir da ordenação de suas letras e registrar, por escrito, informações aprendidas sobre os animais.

Esta proposta estava inserida dentro dos planejamentos sobre os animais. Anterior a ela, criamos um Mural de Curiosidades sobre os animais marinhos a pedido dos alunos. Estudamos, durante algumas semanas, os animais que vivem na água.

Antes de distribuir essa atividade, realizei, em conjunto com os alunos, a exploração desse mural de curiosidades e, após, entreguei uma folha avulsa em que havia uma proposta para os alunos ordenarem letras e formar a palavra correspondente ao nome do animal marinho. Por fim, deveriam escrever uma informação ou curiosidade aprendida sobre ele.

Destaco, nessa proposta, a produção do aluno Vitor, (Figura 21). Nota-se que ele escreveu corretamente todos os nomes dos animais. Entretanto, nas frases, percebi algumas palavras cuja escrita poderia ser aprimorada, por meio de uma reflexão realizada pelo aluno com auxílio de algumas perguntas que o ajudassem a identificar o que poderia ser revisado.

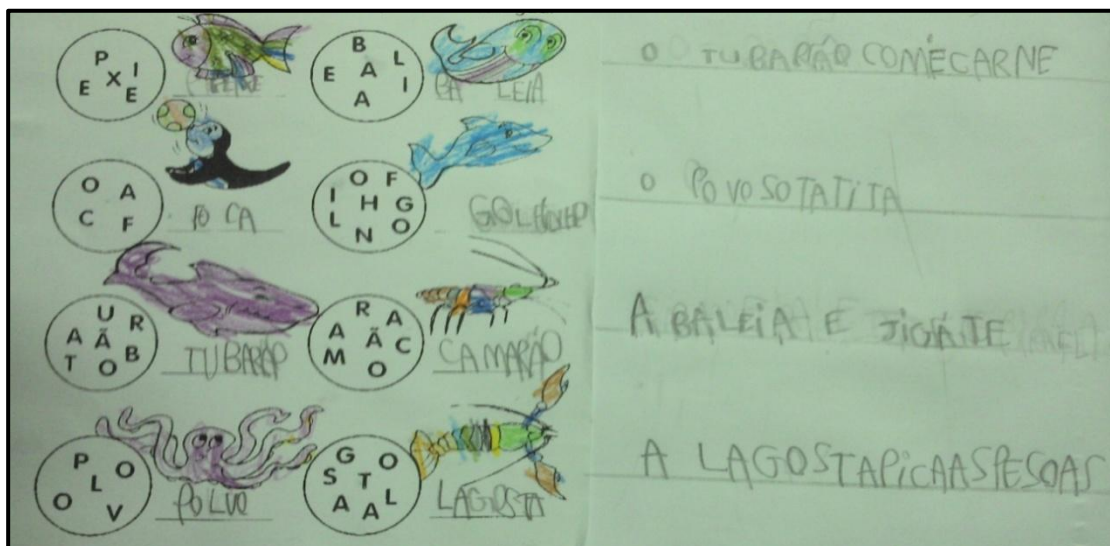


Figura 21 – Produção do aluno Victor

Faço, então, um recorte analítico nas duas últimas frases:

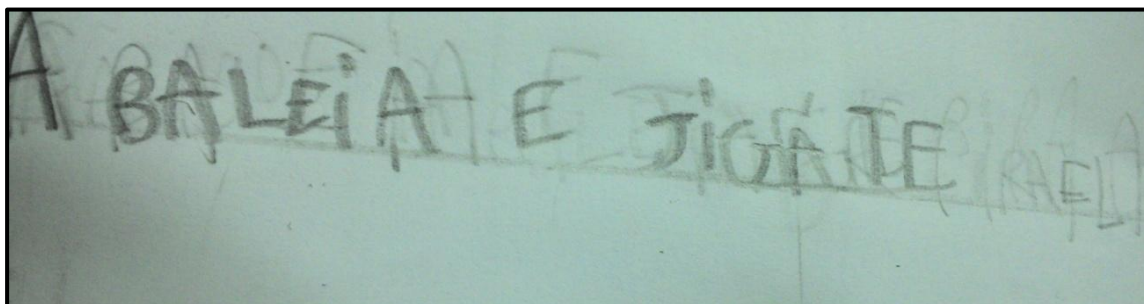


Figura 22 – Recorte de uma frase escrita pelo aluno Victor

A frase “A BALEIA É GIGANTE” foi escrita pelo aluno como “A BALEIA É JIGANTE”, trocando o J pelo G e registrando o som nasal ã ou invés de AN. Nessa frase, eu pedi para que o aluno lesse o que ele escreveu e que olhasse para ver se tinha alguma coisa para arrumar. O aluno olhou e disse que não tinha nada para arrumar, que estava tudo certo. Falei a ele que, para escrever a palavra GIGANTE, tinha outra letra que fazia GI igual ao JI que ele havia escrito, mas que não era a letra J, então o aluno disse “é o G de GIRAFÁ”.

Prosseguindo, usei o exemplo das letras com sons semelhantes para indicar que o ã e o AN são um pouco parecidos, mas que um era representado por um sinal e o outro por mais uma letra. Além disso, pedi que ele falasse dois nomes, os quais escrevi no quadro para assinalar a diferença na nasalização. Escrevi CAUÃ e ELEFANTE. O aluno repetiu os nomes algumas vezes em voz alta e, então, optou por mudar o registro, em função de ter, provavelmente, percebido a semelhança final sonora e gráfica entre elefante e gigante. O resultado ficou assim:

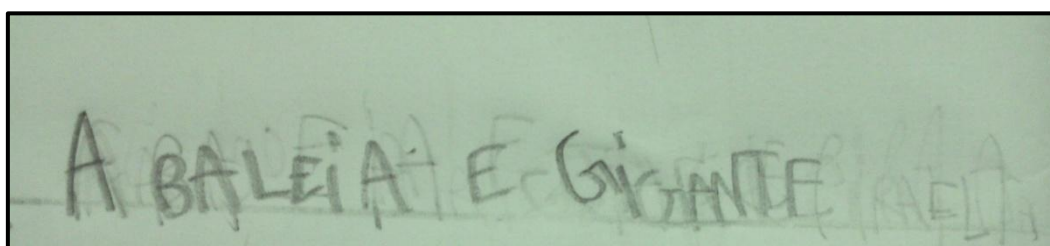


Figura 23 – Produção do aluno Vitor após intervenção pedagógica

Na segunda frase, o aluno escreve “A LAGOSTAPICAASPEOAS”. Nota-se que houve aglutinação entre as palavras, além da omissão da letra S na palavra PESSOAS, o que é perfeitamente aceitável, pois se trata de um aspecto ortográfico para além do domínio inicial do funcionamento da escrita alfabética.

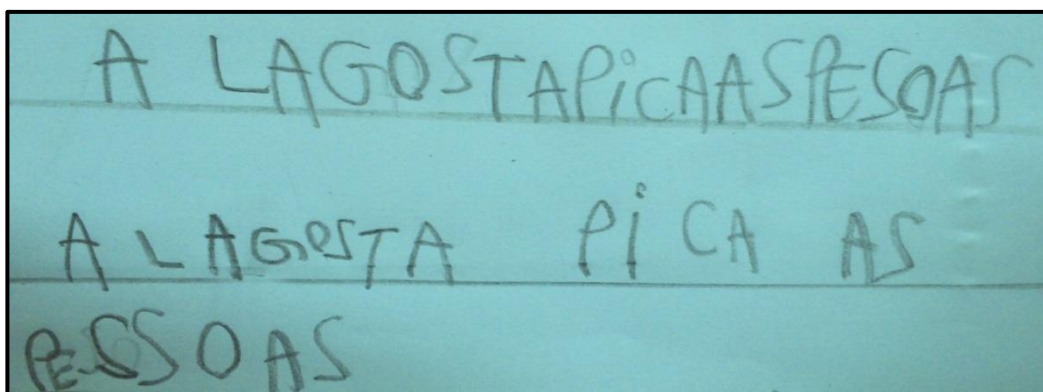


Figura 24 - Segundo recorte de uma frase escrita pelo aluno Victor, seguido de sua produção após intervenção pedagógica

O foco da intervenção foi justamente com relação à aglutinação. Pedi que o aluno lesse o que havia escrito. Ele iniciou a leitura, mas não conseguiu realizá-la por completo. Então, utilizando a frase anterior, mostrei a ele que, entre as palavras, havia um espaço justamente para que fosse possível, para quem for ler o que está escrito, entender a palavra, o que de fato não aconteceu com ele no momento em que tentou ler o que havia escrito. Fizemos, então, a leitura em conjunto e, após, ele reescreveu a frase, dessa vez duplicando a letra S, pois se lembrou que o S escrito sozinho entre vogais tem o som de Z, fato esse constatado por uma aluna, no início da semana, e que gerou bastante curiosidade dos alunos e que, mais tarde, em outra atividade, pude explorar com mais atenção.

A próxima proposta didática refere-se a uma atividade de formar palavras por meio da junção de sílabas, atividade inserida na temática dos alimentos.

Atividade: As frutas

Objetivo: Compor o nome das frutas a partir do ordenamento de suas sílabas.

Esta atividade pertencia à temática dos alimentos e foi elaborada na décima semana do estágio na qual utilizei o livro “Camilão, o comilão”, de Ana Maria Machado. Essa proposta constituía-se de uma folha avulsa em que os alunos deveriam formar palavras (nome de frutas), utilizando somente as sílabas ali escritas.

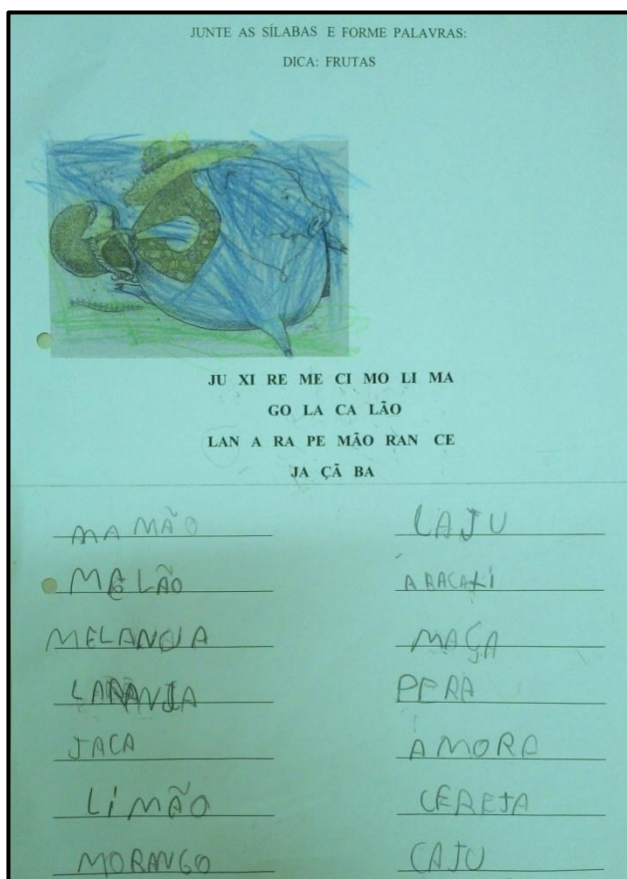


Figura 25 – Produção do aluno Elias

O resultado apresentado por todos os alunos da turma foi bem diferente do esperado. Enquanto a maioria da turma listava apenas frutas com a junção de sílabas simples (CV), o aluno Elias realizava tentativas de formar palavras com sílabas complexas. Ele pensava nos nomes das frutas e ia uma a uma verificando se tinha as sílabas corretas para formar determinada palavra; quando não conseguia, pedia ajuda. Numa delas, pedi a ele que pensasse em nomes de frutas que tivesse RAN. Ele prontamente se lembrou de duas: MORANGO E LARANJA. Continuamos nessa proposta, atentando para as letras ÃO. Perguntei

a ele se havia frutas que tivessem ÃO no nome, ele pensou um pouco e logo lembrou de LIMÃO, MELÃO E MAMÃO.

As atividades apresentadas evidenciam que, com o auxílio da intervenção pedagógica, podemos ajudar aos alunos a consolidar conhecimentos que ainda não estão bem definidos. Muitas vezes, basta apenas pedir para que o aluno releia o que ele escreveu, solicitando que atente para ver se há algo que possa ser aprimorado, para que ele se dê conta de algo que ainda não está totalmente correto. Como no caso do aluno Vitor que, ao reler o que escreveu, percebeu que não poderia fazê-lo uma vez que havia escrito de forma aglutinada. O fato de o aluno perceber essas e outras situações o ajuda a identificar o erro e a corrigi-lo, atuando e refletindo sobre ele, não apenas modificando porque a professora apontou o erro, mas sim porque se deu conta de que sua escrita pode ser aperfeiçoada à medida que ele for se apropriando das regras da escrita, ao se deparar com elas. Já o aluno Elias, na atividade das frutas, se destacou por utilizar-se do recurso da memória sonora para formar palavras e assim escreveu mais palavras do que os outros.

É preciso referir que os alunos dessa turma estavam acostumados a terem suas produções corrigidas através da substituição do erro ortográfico pela sua forma convencional. Percebia-se que tal conduta ocasionava duas situações: ou o receio de escrever pelo medo de errar, ou a falta de autonomia para revisar/reler o que haviam escrito. Percebi, em alguns momentos, que essa prática pouco contribuía para que os alunos pudessem refletir sobre o erro, uma vez que, na maioria das vezes, o erro era apontado e, em seguida, indicado como deveria ser alterado e, assim, o aluno não necessariamente percebia por si só o que poderia ser melhorado e, conseqüentemente, perdia uma boa oportunidade para consolidar algum conhecimento que poderia ter sido adquirido com a reflexão sobre o erro.

As propostas didáticas que apresentei nesse capítulo das análises tentaram justificar que é possível planejar propostas que incluam a todos os alunos, independente do nível de escrita em que eles se encontram. E, ainda, buscou-se demonstrar que não há nenhum recurso inatingível para se conseguir adaptar as propostas de modo a torná-las mais ajustadas a cada criança. Acredito que um professor que se dispõe a pensar a educação dessa forma, poderá, através de constantes observações frente a seus alunos, pensar em atividades, intervenções mais adequadas e propostas mais detalhadas que poderão oferecer um resultado além do que ele mesmo possa esperar.

Além de apresentar atividades que foram aplicadas durante o estágio obrigatório, as quais julguei que foram as mais produtivas e que contribuíram para o avanço dos alunos-foco, é importante apontar os avanços por eles conquistados. Ao final do estágio, pude constatar avanços significativos em relação a cada um deles. O aluno Rafael que, inicialmente era silábico, passou a apresentar uma escrita alfabética. O aluno Vitor teve avanços dentro do estágio alfabético: apresentava uma escrita alfabética inicial e, ao final, passou a escrever com mais adequação frente à relação letra-som, ainda que com algumas falhas ao grafar determinados valores sonoros. Já o aluno Juca, que estava inicialmente no nível silábico-alfabético, passou a escrever alfabeticamente e possivelmente teria avançado para um nível considerado alfabetizado se não tivesse sua saída da escola antecipada. Ainda, o aluno Carlos, que tinha a escrita quase alfabética, passou a ser considerado alfabetizado. Por fim, o aluno Elias, que inicialmente apresentava uma escrita silábico-alfabética, em pouco tempo passou a escrever alfabeticamente.

5 DAS PERCEPÇÕES FINAIS

A fim de realizar um fechamento para essa pesquisa, embora penso que esse assunto não se finda aqui, concluo que não há um caminho único, que seja capaz de propiciar somente resultados satisfatórios, principalmente quando se trata de planejamento didático, mas sim, é possível propor novas ações que consigam romper com o que é costumeiramente feito. Acredito que, para fazer diferente, é preciso inovar, ter o ímpeto da tentativa, além de todos os outros pressupostos que fazem da pedagogia da diferenciação do ensino algo mais humano e eficaz.

Nesse sentido, destaco a importância fundamental do papel do professor que, ao planejar, pode pensar em atividades que sejam capazes de atender às necessidades de cada aluno da turma. Para tanto, é necessário o exercício da observação, do olhar atento do professor que precisa conhecer seu aluno e assim poderá ajustar o ensino mediante direcionamentos que possam auxiliá-lo no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

O uso da expressão “deu certo” no título deste trabalho se justifica pela soma de alguns elementos que contribuíram positivamente para os resultados que foram alcançados na turma onde o estágio foi realizado. Nesse contexto, retomo a questão que guiou a escrita desse estudo, qual seja: quais propostas didáticas mostraram-se produtivas para o avanço na alfabetização de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental? Acredito que as atividades que se mostraram mais produtivas para o avanço de alunos de uma turma de alfabetização são aquelas que apresentam um detalhado planejamento prévio, que englobam as intervenções mais produtivas que o professor poderá propor para ajudar aquele determinado aluno a consolidar seus conhecimentos e, conseqüentemente, a avançar em seus conhecimentos.

Propostas essas que se destacam por seu caráter objetivo e prático, uma vez que são elaboradas pensando ao mesmo tempo na turma como um todo, mas também naquele determinado aluno, apostando no que ele já sabe e no que ele poderá aprender com a ajuda do professor. Defendo que as propostas que foram apresentadas nos eixos de análise desta pesquisa, quais sejam, propostas didáticas diferenciadas, propostas didáticas contextualizadas e propostas didáticas com

intervenções pedagógicas, apesar de terem sido separadas, precisam andar juntas em razão de que, a exemplo da intervenção pedagógica, necessariamente deve estar presente em toda e qualquer atividade que for proposta (exceto as de caráter diagnóstico) não apenas durante sua aplicação, mas, posteriormente, em momentos de retomada de atividades.

As propostas contextualizadas, da mesma forma, podem, produtivamente e ao mesmo tempo, incorporar as propostas didáticas diferenciadas e as com intervenção pedagógica, oferecendo ao aluno, além de informações que ele irá conhecer e que poderá utilizar numa eventual produção escrita, também um ensino mais direcionado as suas necessidades, quando houver alguma dúvida, ou quando o professor perceber que a produção desse aluno pode ser aprimorada, por meio de perguntas que o ajudarão a aperfeiçoar o que escreveu.

Nesse sentido, compreendo que a diferenciação do ensino requer muito mais do que a vontade de mudar, pois exige uma nova postura do professor, que passa a ser o agente promotor da aprendizagem. Exige, igualmente, conhecimentos didáticos e linguísticos que lhe permitam realizar qualificadas intervenções pedagógicas. Para tanto, ele precisa planejar, detalhadamente, as propostas didáticas, com as perguntas provocadoras, os materiais e recursos que serão utilizados, tendo em mente os objetivos de aprendizagem. Muito provavelmente, essas propostas entrarão para a lista das que “deram certo”, justamente porque os resultados superarão, de modo considerável, o que era esperado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 23 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. Patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio**: Ensino Fundamental, n. 71, p. 40-43, ago/out. 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1995.

PICCOLI, Luciana. **Planejar para incluir a todos**: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização (no prelo).

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização**: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 37-48, abr. 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaprendizagem_eoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

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

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

SEAL, Ana Gabriela de Souza. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**: ano 02, unidade 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 16-26.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 6-19.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/ UFMG, Belo Horizonte, n.1, p.10-14, abr/mai 2005. (Entrevista por Sílvia Araújo).