

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

Vitória Nöer Ferreira

**MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
estratégias didáticas para ensino e aprendizagem
de leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**

Porto Alegre
2. semestre
2018

Vitória Nöer Ferreira

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
estratégias didáticas para ensino e aprendizagem
de leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2. semestre
2018

Vitória Nöer Ferreira

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
estratégias didáticas para ensino e aprendizagem
de leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental

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

Aprovado em 07 de dezembro de 2018.

Profa. Dra. Luciana Piccoli - Orientadora

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Profa. Me. Clarissa dos Santos Pereira

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Luciana Piccoli, pela primorosa orientação, atenção e paciência durante o estágio curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores da FACED, que me inspiram a seguir na profissão de pedagoga: Sandra Andrade, Rodrigo Saballa e Patrícia Camini.

Às amigas que estiveram juntas nessa caminhada, em diferentes fases do curso, trocando aprendizagens e angústias: Vitória Blenda Melo Knop, Jéssyca Martinelli e Danieli de Vargas.

Às pedagogas com quem trabalhei durante os estágios não-obrigatórios e com as quais aprendi muito: Letícia Germano e Amanda Shouman.

À minha família, que acompanhou toda a minha trajetória no curso de Pedagogia, me ajudando sempre que possível. Em especial a minha mãe, Aglai, e ao meu irmão, Matheus.

Ao meu namorado Filipe, sempre paciente e atento às minhas reflexões, reclamações e aprendizagens.

Meu muito obrigada a todos! Tenho certeza que a minha caminhada foi mais leve com vocês!

RESUMO

A presente monografia tem o objetivo de analisar as estratégias didáticas utilizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental para que, mesmo com as diferenças de níveis de aprendizagem, todos os alunos avançassem e desenvolvessem novos conhecimentos relacionados principalmente à leitura e à escrita. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em que foi analisada a documentação pedagógica produzida durante o estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As documentações utilizadas foram o Diário de Avaliação e o Diário de Classe. Como referencial teórico, lançou-se mão de autores da área da alfabetização, como Magda Soares e Artur Gomes de Morais. No que tange às discussões sobre a diferenciação pedagógica, Philippe Perrenoud foi o pesquisador referido. A partir da análise da prática pedagógica realizada durante o estágio, foram organizados três arranjos com o intuito de possibilitar a compreensão das estratégias e propostas utilizadas para cada um. A mediação da aprendizagem apresenta-se como a base do trabalho realizado com esses três arranjos, já que sua principal característica é a mediação da consciência da modificabilidade, que se baseia no fato de que todo ser humano é modificável e que, portanto, pode aprender e progredir. Nesse sentido, compreender que todos os alunos da turma poderiam desenvolver novos conhecimentos foi o primeiro movimento feito para, a partir disso, analisar as estratégias utilizadas. O primeiro arranjo foi formado pelos alunos que estavam na fase inicial da alfabetização, focando nas consciências fonológica e fonoarticulatória. Já o segundo era composto por um aluno com diagnóstico de autismo leve e que, por suas peculiaridades, precisava de acompanhamento constante para realizar as propostas. O terceiro arranjo, composto pelo restante da turma, já estava na fase de consolidação da alfabetização e também precisava progredir em relação às suas aprendizagens. Para esse aspecto, a diferenciação pedagógica também foi uma constante na sala de aula, proporcionando situações de aprendizagens potentes a todos da turma. A partir das análises realizadas, foi possível evidenciar que o investimento realizado em relação às estratégias planejadas oportunizou que, de fato, todos os integrantes da turma avançassem, atentando para as especificidades de cada um desses arranjos.

Palavras-chave: Alfabetização. Mediação da aprendizagem. Diferenciação pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA	1
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA TURMA NO INÍCIO DO SEMESTRE	6
3 DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	15
4 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	25
4.1 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL	27
4.1.1 Consciências fonológica e fonoarticulatória	27
4.1.2 Propostas didáticas em análise	29
4.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS COM GUSTAVO	36
4.3 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA TURMA	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

A educação no Brasil é regida por alguns documentos que têm o intuito de organizar o ensino básico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são alguns deles. O PNE é um documento formado por metas que os governos federal, estaduais e municipais devem alcançar em um período de 10 anos (o atual é de 2014 a 2024). Uma das metas mais conhecidas desse plano é a cinco, cujo objetivo é alfabetizar 95% das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Para que esse objetivo realmente aconteça, algumas estratégias foram elaboradas e uma delas é a formação inicial e continuada de professores. Para efetivar esse plano, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um compromisso assumido pelos governos federal, estaduais e municipais desde 2012.

O PNAIC é subsidiado por cadernos de formação que dão assistência aos professores como uma das estratégias de qualificação do trabalho docente. Esse material foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e é organizado a partir de temáticas. Nesses cadernos encontram-se também os direitos de aprendizagem de cada ano escolar, no intuito de organizar os objetivos para que as crianças se alfabetizem até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A contextualização dessas informações se faz pertinente, já que foi a partir de um caderno em que estavam compilados os direitos de aprendizagem do PNAIC que percebi o quão aquém alguns alunos de meu estágio curricular, realizado em uma turma de 2º ano, estavam em relação a conhecimentos básicos da língua portuguesa que já deveriam ter sido consolidados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, por exemplo, os alunos já deveriam ter consolidado três direitos de aprendizagem, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 11): “Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.”. Entretanto, algumas crianças da turma do estágio ainda não tinham desenvolvido bem essas três aprendizagens - e mais algumas outras - e essa

característica me fez perceber que eles precisavam se apropriar dos conhecimentos básicos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Essa experiência do estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi desenvolvida durante o primeiro semestre do ano de 2018 e, no decorrer desse período, tive a oportunidade de vivenciar a docência, lecionando para a referida turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Esse estágio tem a duração de 300 horas, sendo 40 horas para o período de observação e 260 horas para a docência, tendo ocorrido de março a julho.

Para conhecer a turma, suas preferências e gostos, passei as duas primeiras semanas observando o dia-a-dia dos alunos, além de propor atividades diagnósticas para identificar potencialidades e fragilidades de cada um. Após esse período, deu-se início a minha etapa como professora daquela turma e, com ela, muitos desafios.

Duas foram as maiores dificuldades que encontrei durante a prática docente: uma foi no tocante à heterogeneidade da turma em relação aos níveis de escrita e também em relação à leitura e a outra foi em relação ao fato de a minha prática pedagógica ter sido realizada sem auxílio da professora titular na sala, já que assumi a turma sozinha durante o estágio curricular.

Em relação à heterogeneidade da turma, identifiquei que alguns alunos já estavam alfabetizados, enquanto outros estavam no nível pré-silábico de escrita, por exemplo. Foi essa característica que permitiu que eu pensasse na mediação da aprendizagem e na diferenciação pedagógica (PERRENOUD, 2000, 2011) como ferramentas significativas para o avanço dos conhecimentos das crianças, diminuindo a dessemelhança entre eles.

Refiro-me à mediação da aprendizagem no que tange à ideia de Budel e Meier (2012) que afirmam ser uma metodologia diferenciada cujo objetivo é fazer com que os alunos - principalmente os que têm deficiência ou dificuldades de aprendizagem - aprendam. Essa metodologia é formada por características, segundo Feurstein, sendo a principal a mediação da consciência da modificabilidade. Essa consciência traz à tona a ideia de que todas as pessoas são modificáveis e que, portanto, todos os alunos podem se modificar, ou seja, aprender e progredir.

Nesse sentido, abordo essa ferramenta utilizada com o grupo ainda em fase inicial de leitura e escrita como uma atitude refletida nos direitos das crianças em se alfabetizarem e no meu dever como docente de propiciar situações potentes de aprendizagem nesse percurso.

Levando em consideração o fato de eu ter assumido a turma sozinha, realizei, durante o semestre, diferentes estratégias para que pudesse atender a todos, na intenção de que não houvesse prejuízo a nenhum aluno. Com isso, nesta pesquisa, busco responder à questão: como a mediação da aprendizagem e a diferenciação pedagógica podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem de crianças em níveis heterogêneos de conhecimento na alfabetização?

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, analisar as estratégias didáticas utilizadas nesta turma de 2º ano para que, mesmo com as diferenças de níveis de aprendizagens, todos avançassem e desenvolvessem novos conhecimentos relacionados principalmente à leitura e à escrita.

A metodologia desse trabalho refere-se à análise da documentação pedagógica produzida durante o estágio: os Diários de Classe e de Avaliação. O Diário de Classe é constituído por quatro conjuntos de documentos principais. O primeiro é o relatório de observação, no qual escrevi sobre as minhas percepções da instituição, sobre as aulas ministradas pela professora titular, sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a relação entre pares. O segundo conjunto são os planejamentos semanais, com as propostas que elaborei, os objetivos e descrições de cada uma, além de anotações diárias - falas significativas dos alunos, ideias que tive durante as aulas e críticas em relação ao meu trabalho tendo em vista sua qualificação. O terceiro são as reflexões semanais que tinham o intuito de analisar o fazer docente de cada semana, a fim de qualificar a prática. E o quarto documento é o relatório final, que reúne uma análise do estágio curricular sobre os avanços das crianças nas aprendizagens e uma autoavaliação acerca da minha constituição como professora.

Já o Diário de Avaliação compila atividades diagnósticas e de acompanhamento sistemático do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança.

A presente monografia caracteriza-se, então, por ser uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, cuja ferramenta metodológica é a pesquisa documental. Como afirma Gil (2009, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim, investiguei, a partir do Diário de Classe e do Diário de Avaliação, as aprendizagens dos alunos sobre o SEA, já que essa documentação pedagógica apresenta informações importantes sobre minha docência durante o estágio. Para Zabalza (2008), a potencialidade desses diários está no fato de que a escrita e a reflexão ativam um processo cíclico sobre o que escrevemos que tende a nos fazer perceber novas aprendizagens.

No que se refere à abordagem conceitual, alguns autores e autoras que fundamentam essa monografia em relação à alfabetização são Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2016), Artur Gomes de Moraes (2012), Ubiratã Kickhöfel Alves (2009) e Rosângela Marostega Santos (2009), entre outros autores que estudam sobre alfabetização e fundamentam as análises. Em relação à mediação da aprendizagem, Gislaine Coimbra Budel e Marcos Meier (2012) são os autores que embasam esta pesquisa. Já no que se refere à diferenciação pedagógica, destaco os estudos de Philippe Perrrenoud (2000, 2011).

Além deste primeiro capítulo, no qual são apresentados o tema, o objetivo de pesquisa e a metodologia, a presente monografia é composta por outros quatro – um deles dividido ainda em subcapítulos.

O segundo capítulo trata da apresentação e contextualização da turma na qual foi realizado o estágio curricular: o perfil da turma em relação à participação em sala de aula, os níveis psicogenéticos de escrita nos quais as crianças se encontravam, bem como as dificuldades que demonstraram ter, principalmente em relação à apropriação da leitura e da escrita.

O terceiro capítulo faz referência ao conceito de mediação da aprendizagem, relacionando-o com o trabalho desenvolvido em sala de aula. No quarto capítulo são apresentadas as estratégias utilizadas para os avanços dos alunos da turma e a análise de como essas ferramentas oportunizaram os avanços de todos os que compunham a turma. A subdivisão desse capítulo se

dá a partir da composição de diferentes organizações dos alunos, que precisavam de investimentos e auxílios diferenciados.

O quinto e último capítulo é relacionado às considerações finais, no qual faço uma breve recapitulação do trabalho, destacando a sua importância para minha formação como pedagoga e alfabetizadora.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA TURMA NO INÍCIO DO SEMESTRE

No presente capítulo serão apresentados a turma e o contexto em que vivenciei o estágio curricular do 7º semestre do curso de Pedagogia e, portanto, apresentarei os sujeitos cujas produções analisarei ao longo do trabalho.

A escola na qual realizei essa etapa da graduação é estadual e fica na zona norte da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. É importante mencionar que as crianças que lá estudam, em sua maioria, não vivem em situação de pobreza: têm acesso à internet e à material escolar, além de terem brinquedos e levarem lanche de casa, predominantemente.

Focalizando um pouco a instituição, posso afirmar que ela se apresentou bastante deficitária principalmente em relação a dois aspectos: a infraestrutura e as práticas pedagógicas. Em relação à infraestrutura, destaco o tamanho da sala de aula em que atuei, que não tinha espaço suficiente para organizar a turma em disposições diferentes: para compor uma roda, as classes deveriam ser levadas ao fundo da sala; para os alunos ficarem sentados individualmente nos momentos de atividades diagnósticas, o espaço entre as classes era muito pequeno. Já em relação às práticas pedagógicas, destaco que esse aspecto foi muito latente durante meu período de estágio, já que as crianças, inicialmente, apesar de demonstrarem-se abertas às novidades, não escondiam o seu estranhamento em relação às minhas ações pedagógicas – demonstrando-se já habituados às propostas realizadas pela professora titular.

Nesse contexto, faz-se pertinente apresentar um excerto do relatório de observação do período inicial do estágio que ilustra a minha sensação em relação às aulas dadas pela professora titular da turma:

[...] elas [as crianças] passam quatro horas copiando o roteiro e atividades no caderno, ou fazendo atividades de folhas. Atividades essas que não requerem muita reflexão e análise por parte das crianças, estando aquém dos conhecimentos que a maioria já tem, além de serem propostas “soltas”, sem uma temática que dê sentido a elas. Portanto, muitos alunos terminam as atividades rapidamente e ficam com um tempo ocioso. (Relatório de Observação, 31/03/2018)

Como exemplo de proposta da professora titular, apresento uma atividade em folha avulsa na qual eles deveriam escrever frases a partir das imagens, como ilustra a atividade abaixo, que foi utilizada durante a semana de observação do período de estágio:



Figura 1 - Atividade em folha avulsa
Fonte: Google Imagens

Antes de apresentar a turma propriamente, é necessário informar que as crianças do Ensino Fundamental I desta escola não participam de aulas especializadas, como arte, educação física, música... Assim, a situação descrita acima tornou-se ainda mais preocupante, já que as crianças não tinham outras atividades além das exemplificadas anteriormente e os únicos momentos em que não realizavam essas mesmas propostas eram o recreio e o lanche.

Passo, agora, a focalizar a descrição das crianças que integravam a turma e que são os sujeitos presentes neste estudo: a turma era composta, inicialmente, por 19 alunos mas, ao longo do semestre, outros quatro passaram a também fazer parte do grupo.

No início das semanas de observação, houve a necessidade de conhecer a turma em relação às suas aprendizagens, principalmente nas áreas da alfabetização – para saber em qual etapa de aquisição da escrita e da leitura cada um estava – e da matemática. Assim, realizei com os alunos algumas propostas de avaliação diagnóstica que me forneceram subsídios

para o planejamento da prática docente: escrita de quatro palavras e uma frase, produção textual e leitura de palavras e de frases.

A partir desses diagnósticos, elaborei uma tabela com alguns objetivos que intentava serem alcançados pelos alunos durante o estágio. Tais objetivos foram adaptados dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e guiaram minha prática docente. Outra informação presente nessa tabela é o número de alunos em relação à apropriação do SEA no início do semestre. A apropriação das propriedades do SEA, segundo Moraes (2012), não ocorre rapidamente, apenas pela transmissão de informações por parte do professor, mas sim a partir “[...] da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta [...]” (MORAIS, 2012, p. 53). Nesse sentido, é a partir das propriedades que o aluno consegue compreender, que ele avança em relação aos níveis psicogenéticos da escrita.

Selecionei alguns objetivos que já deveriam ter sido consolidados no ano anterior da escolarização dos alunos e alguns que deveriam ser desenvolvidos no 2º ano do Ensino Fundamental relacionados à língua portuguesa, segundo os direitos de aprendizagens constantes nos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012): ler textos com autonomia e fluência, interpretando-os; planejar e produzir a escrita de textos com autonomia; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, V, F); reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos.

Abaixo, ilustro os objetivos acima mencionados a partir da referida tabela em que se percebe quais e quantos alunos alcançaram cada propósito. Os círculos verdes demonstram que o aluno já desenvolveu e atingiu o objetivo. Os círculos amarelos mostram que o objetivo está em desenvolvimento. E o círculo vermelho significa que o aluno ainda não alcançou o objetivo.¹

¹ Optei por utilizar nomes fictícios com o intuito de preservar as identidades das crianças, mantendo apenas a letra inicial do nome de quatro delas. Em relação ao restante da turma, utilizei apenas siglas a partir das letras iniciais dos nomes de cada uma.

	A	ALM	AL	DIEGO	EM	GV	GUSTAVO	G	SADORA	JONAS	JV	L	MB	MD	MR	ME	MT	RR	Y
Ler textos com autonomia.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ler em voz alta, com fluência.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Interpretar frases e expressões lidas com autonomia.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Planejar e produzir textos com autonomia, considerando o contexto de produção.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, V, F).	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Figura 2: Seleção de objetivos de língua portuguesa – início do estágio
 Fonte: Relatório de observação

Assim, entre os objetivos que deveriam ter sido consolidados no 1º ano, como reconhecer e nomear as letras do alfabeto, 6 alunos ainda não dominavam esse conhecimento. Os alunos do grupo dos que estavam em fase pré-silábica de escrita só reconheciam as vogais, por exemplo, e um deles ainda não diferenciava com segurança letras de números e outros símbolos. Já entre os alunos que estavam mais avançados, alguns já liam e produziam textos com autonomia, ou já estavam desenvolvendo essas habilidades. A partir da análise dessa tabela e dos níveis psicogenéticos da escrita em que as crianças estavam, constatei que a diferenciação pedagógica seria necessária para o avanço de todos os que compunham a turma.

Para favorecer o meu trabalho docente realizei – como acima mencionado - um levantamento dos níveis psicogenéticos da escrita em que cada criança se encontrava, fundamentada na obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As autoras apresentam esses níveis como 1, 2, 3, 4 e 5. Porém, preferi utilizar os níveis a partir das hipóteses das crianças, alicerçada em Magda Soares (2016), o que também é uma prática usual nas avaliações que as professoras realizam em turmas de alfabetização:

Nível pré-silábico (níveis 1 e 2): não há relação entre a escrita e a fala. A criança pode utilizar grafismos ou letras convencionais, porém sem considerar aspectos quantitativos e qualitativos em relação à palavra.

Nível silábico sem valor sonoro (nível 3): a criança escreve uma letra para cada sílaba que forma a palavra, porém sem correspondência com o som das letras.

Nível silábico com valor sonoro (nível 3): a criança passa a perceber o som que corresponde às letras, escrevendo uma letra para cada sílaba, agora com relação sonora.

Nível silábico-alfabético (nível 4): é também conhecida como uma hipótese de transição entre os níveis silábico e alfabético. A criança passa a perceber que a sílaba é formada por unidades menores (as letras), apesar de ainda não identificar todos os fonemas presentes nas palavras.

Nível alfabético (nível 5): o sujeito compreende que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas.

Faz-se necessário discutir, também, as características apresentadas por quem já consolidou a alfabetização, entendendo-se, então, como alunos já alfabetizados. Morais (2012) apresenta essa condição, explicando que “[...] hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos.” (MORAIS, 2012, p. 14).

Destaco a relevância da caracterização desses níveis nesta pesquisa, já que, em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, havia diferentes números de alunos em cada uma dessas fases. Abaixo, ilustro a quantidade de crianças em cada nível psicogenético de escrita em março, no início do estágio docente:

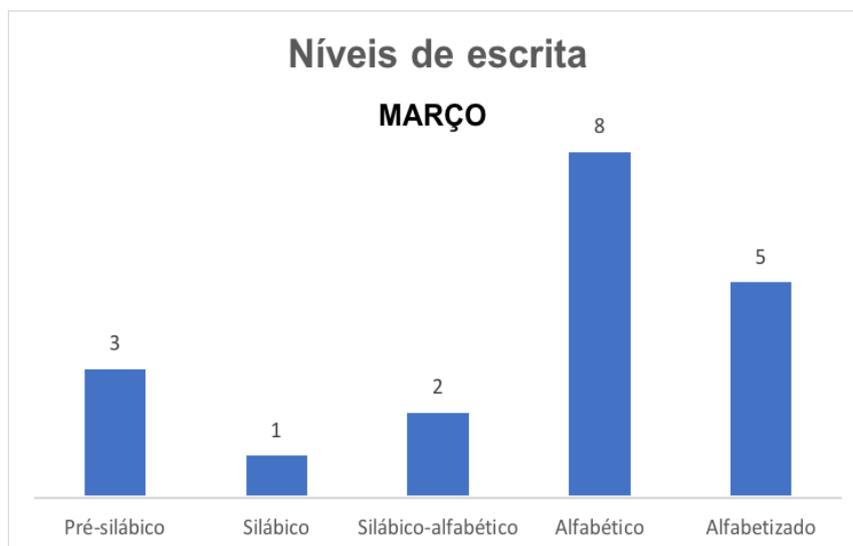


Figura 3: Gráfico de níveis de escrita – início do estágio
 Fonte: Arquivo pessoal

Como pode-se observar, a partir do gráfico, a heterogeneidade que abarcava a turma no início do ano era grande. Era urgente, então, a necessidade de intervir junto àqueles alunos que estavam nos níveis mais iniciais para avançarem, tentando diminuir cada vez mais essa distância em relação à maioria da turma. Apesar de no 1º ano haver propriedades do SEA que devem ser consolidadas, sabe-se que vários fatores interferem nas aprendizagens e que, portanto, nem sempre todos os alunos sairão desse ano com todos os objetivos alicerçados de fato. No 2º ano, as crianças devem aprofundar e desenvolver a escrita e a leitura, porém, como foi o caso de um grupo de alunos da minha turma, eles ainda nem nomeavam as letras do alfabeto. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que eu deveria oportunizar os progressos dos que já estavam em nível silábico-alfabético, alfabético e dos já considerados alfabetizados, era necessário resgatar as aprendizagens daqueles que estavam em nível pré-silábico de escrita para que, como afirma Almeida (2017), as crianças não ficassem sem conhecimentos de base do SEA. Foi, a partir disso, que comecei a planejar e a implementar estratégias de mediação da aprendizagem e de diferenciação pedagógica na turma.

Para a organização da docência em relação aos planejamentos das propostas e no que se refere a minha ação pedagógica em sala de aula, dividi a turma em três composições, da seguinte maneira: as crianças que precisavam de investimentos na alfabetização inicial, um aluno de inclusão que

precisava de apoio frequente para realizar as atividades e o restante da turma, a sua maioria, que já estava mais avançada na leitura e na escrita. organizações

O primeiro grupo era formado por 3 alunos, que chamarei de Diego, Isadora e Jonas: os três apresentavam produções escritas identificadas no nível pré-silábico. A segunda organização se destinava a Gustavo, aluno com diagnóstico de autismo e que, apesar de já estar no nível alfabético, tinha características próprias que foram desafiantes para o meu trabalho, principalmente em relação à dificuldade de concentração. E o terceiro grupo era o restante da turma, que já estava em níveis mais avançados de leitura e de escrita, mas que precisava continuar progredindo durante o estágio. Passo, agora, a apresentar as quatro crianças acima nomeadas.

Gustavo chegou à turma na metade do mês de março, aproximadamente, e a mãe informou à escola sobre o diagnóstico de autismo e sobre a criança ser acompanhada por psicólogo, além de ser medicada. Cunha (2013) afirma que há três comportamentos que compreendem o espectro autista: comprometimentos da comunicação; dificuldades na interação social; atividades restritas e repetitivas. Gustavo não apresentava dificuldades de comunicação, porém sua interação social era limitada (pouco interagiu com os colegas). A escola encaminhou esse aluno a atendimentos na Sala de Recursos no turno contrário ao da aula regular, mas isso só ocorreu uma vez, logo na primeira semana: a família afirmava que não tinha quem o levasse e buscasse, embora o Atendimento Educacional Especializado pudesse ter sido uma ferramenta bastante importante para que Gustavo tivesse mais avanços. Não tive muitas outras informações relevantes, a não ser a de que, na outra escola, havia um monitor que ficava com ele praticamente todo o turno de aula, auxiliando nas atividades. A mãe afirmou que foi em função desse monitor que Gustavo se alfabetizou. Ele chegou na escola já escrevendo alfabeticamente, mas logo percebi a necessidade de haver mais alguém na sala para auxiliá-lo em vários momentos: Gustavo se distraía com facilidade e, apesar de saber realizar as tarefas, só as exercia quando havia alguém junto dele.

Como já informado, assumi a turma do estágio curricular sozinha. Nesse sentido, notei que deveria pensar em estratégias que favorecessem o aprendizado do aluno Gustavo, levando em consideração as suas

necessidades e o fato de eu não ter apoio na sala de aula. Dentre as características já citadas apresentadas por Cunha (2013) ao se referir às crianças com autismo, três eram percebidas nesse aluno: desligava-se do ambiente externo facilmente, não respondia quando era chamado e era calmo excessivamente.

Identificadas as urgências dessa criança, eu privilegiava, dentre todas as propostas do dia, uma de maior importância para permanecer ao lado dele por alguns minutos, com o intuito de auxiliá-lo a resolvê-la. Já durante as outras atividades, eu pedia para que algum colega sentasse junto dele para ajudá-lo.

Os três alunos do grupo das crianças que estava no nível mais inicial da alfabetização, Diego, Isadora e Jonas, pouco interagiam em sala de aula, não se engajando nas atividades propostas. Diego entrou na turma durante a minha segunda semana de observação e logo percebi que teria um grande desafio pela frente: ele costumava tentar se mostrar aos colegas, desafiando a professora a todo o tempo e implicando com seus pares. Paralelamente a isso, identifiquei uma grande dificuldade no que tange às aprendizagens do SEA no que se refere ao reconhecimento das letras do alfabeto e à percepção dos fonemas, além de dificuldades na área da matemática.

Isadora entrou na escola no ano do meu estágio. Logo notei que ela dificilmente fazia as atividades e muitas vezes tentava copiar de seus colegas. A partir das atividades diagnósticas, reconheci que ela também demonstrava dificuldades em relação, principalmente, ao SEA, não reconhecendo letras do alfabeto e sem ter percebido, ainda, que cada sílaba é composta por letras que correspondem aos fonemas.

Jonas era o único que estudou no primeiro ano na mesma escola. A professora do ano anterior afirmou que Jonas resistia às atividades propostas, não se engajando. Já na primeira semana de observação constatei que, em algumas aulas, ele passava todo o período de aula apenas copiando a data e a rotina do quadro. Foi também a partir das atividades diagnósticas, que percebi a necessidade de um trabalho intenso em relação ao SEA, aos níveis psicogenéticos de escrita e em relação à leitura, já que ele também não reconhecia todas as letras do alfabeto.

Destaco, como um dos aspectos em comum entre esses três alunos, o fato de as famílias terem se demonstrado pouco interessadas e participantes

no desenvolvimento dessas crianças: não compareciam às entregas de avaliações e não acompanhavam as tarefas enviadas para casa, por exemplo, mesmo sendo o envolvimento das famílias dessas crianças fator importante para a aprendizagem de cada um.

O grupo formado pelo restante da turma, em contrapartida, já estava bastante avançado em relação à apropriação do SEA. Alguns alunos estavam nos níveis silábico-alfabético e alfabético e outros já estavam alfabetizados, lendo e escrevendo pequenos textos autonomamente.

3 DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

A partir das propriedades e dos objetivos do SEA que percebi que deveriam ser desenvolvidos com cada arranjo na turma, verifiquei que propor atividades que dependessem dos mesmos conhecimentos prévios dos alunos não daria resultado. Procurei, portanto, fundamentação na ideia de diferenciação pedagógica que, segundo Perrenoud, “[...] começa com a recusa da indiferença às diferenças.” (PERRENOUD, 2011, p. 23). Eu, como docente, não poderia, portanto, deixar de tentar resgatar as aprendizagens daqueles alunos que ainda não tinham conhecimentos de base sobre o SEA, ao mesmo tempo em que deveria oportunizar o desenvolvimento dos que estavam mais avançados. Precisei levar em consideração, ao planejar as aulas, essas diferenças que abarcavam a turma.

A diferenciação pedagógica caracteriza-se, portanto, como uma preocupação que deve ser considerada em todos os métodos e estratégias de ensino, como afirma Perrenoud (2011). A fecundidade e a otimização das situações de ensino-aprendizagem devem ser ferramentas presentes em todas as salas de aula, para todos os alunos, priorizando aqueles que demonstram mais dificuldades.

As crianças necessitavam de situações que, como afirma Perrenoud (2011), fossem fecundas a elas, provocando desafios que pudessem resolver, impedindo que se deparassem com atividades que não conseguiriam realizar, acabando por ficarem desmotivadas. Nesse sentido, as situações propícias a cada composição precisavam ser diferentes. Portanto, o trabalho pedagógico deveria ser pensado para contemplar tanto os mais avançados, quanto os que estavam na fase inicial do processo de alfabetização.

Logo na primeira semana de docência, elaborei propostas baseadas na diferenciação pedagógica. Como exemplo, destaco a atividade abaixo, realizada a partir no livro "Brinciar", de Dilan Camargo:

	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOMES CARNEIRO	
	PROFESSOR(A): Marília e Vitória	DISCIPLINA: Ensino Globalizado
	NÍVEL: <input type="checkbox"/> CAT <input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> EM <input type="checkbox"/> EJA	ANO: 2º
MATERIAL DE APOIO		
NOME: _____	TURMA: _____	DATA: ____/____/____

1) COMPLETE COM OUTRAS PALAVRAS AS ESTROFES ABAIXO:

TELEFONE SEM FIO

O PRIMEIRO DISSE: "EXCELENTE"

O ÚLTIMO ENTENDEU: _____

O PRIMEIRO DISSE: "ANA DE SALTO ALTO"

O ÚLTIMO ENTENDEU: _____

O PRIMEIRO DISSE: "ABRACADABRA PALAVRA MÁGICA"

O ÚLTIMO ENTENDEU: "ÁGUA PRA CABRA QUE VAI DE VIAGEM".

AUTOR: DILAN CAMARGO (BRINCRUAR) - adaptado

1) LEIA O POEMA E DEPOIS LIGUE AS IMAGENS QUE TÊM OS NOMES QUE RIMAM.



Figura 4 - Atividade de rimas para alunos em nível de escrita pré-silábico e silábico
Fonte: Planejamento da semana 2

	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOMES CARNEIRO	
	PROFESSOR(A): Marília e Vitória	DISCIPLINA: Ensino Globalizado
	NÍVEL: <input type="checkbox"/> CAT <input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> EM <input type="checkbox"/> EJA	ANO: 2º
MATERIAL DE APOIO		
NOME: _____	TURMA: _____	DATA: ____/____/____

1) COMPLETE COM OUTRAS PALAVRAS AS ESTROFES ABAIXO:

TELEFONE SEM FIO

O PRIMEIRO DISSE: "EXCELENTE"

O ÚLTIMO ENTENDEU: _____

O PRIMEIRO DISSE: "ANA DE SALTO ALTO"

O ÚLTIMO ENTENDEU: _____

O PRIMEIRO DISSE: "ABRACADABRA PALAVRA MÁGICA"

O ÚLTIMO ENTENDEU: "ÁGUA PRA CABRA QUE VAI DE VIAGEM".

AUTOR: DILAN CAMARGO (BRINCRUAR) - adaptado

2) APÓS A LEITURA DA POESIA ACIMA, CRIE DUAS ESTROFES NOVAS PARA CONTINUÁ-LA.

Figura 5 - Atividade de rimas para alunos em nível de escrita silábico-alfabético e alfabético.
Fonte: Planejamento da semana 2

Como pode-se observar, as propostas acima foram criadas a partir da mesma temática: eu li à turma o poema "Brinciar", de Dilan Camargo, e, após uma conversa, entreguei as folhas. Os alunos que já estavam nos níveis alfabético e silábico-alfabético receberam a atividade na qual tinham que criar outras duas estrofes ao poema. Para essa proposta, levei em consideração o fato de os alunos já estarem no nível silábico-alfabético ou mais avançados e, portanto, seria um desafio que eles conseguiriam resolver. O aluno Gustavo também recebeu essa proposta para realizá-la.

Já os alunos que estavam nos níveis pré-silábico e silábico receberam a atividade na qual deveriam escrever – com o meu auxílio –, palavras que rimassem com as do texto, além de ligar as imagens cujos nomes rimavam. Isso foi feito porque eles demonstravam dificuldade na escrita, portanto, com o meu auxílio, eles puderam pensar nos sons de cada letra para formar as palavras que queriam. Além disso, como eles ainda não estavam lendo palavras, as imagens foram uma importante ferramenta para que eu analisasse se eles conseguiriam, sozinhos, perceber as semelhanças sonoras no final das palavras, compreendendo as que rimavam.

Vygotsky, na década de 1920, difundiu o termo *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*², que Bregunci (2014, p. 334) apresenta como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.

Esse conceito está relacionado à noção de mediação oriunda da psicologia histórico-cultural desse mesmo pesquisador. Entretanto, pelos limites deste trabalho, o conceito de mediação será apresentado na seção 4, a partir de Budel e Meier (2012), já citados na introdução.

Nesse sentido, as atividades que apresentei tinham o intuito de "[...] propor situações que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance [do aluno]

² Utilizarei o termo ZDP por ser mais conhecido, apesar de Zoia Prestes (2012) atentar para o uso de Zona de Desenvolvimento Iminente, após longo estudo sobre as obras de Vygotsky e ter analisado que houve um erro de tradução do termo original utilizado por Vygotsky.

e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras." (PERRENOUD, 2000, p. 42), tanto aos alunos mais avançados, como aos alunos que estavam no nível mais inicial da alfabetização.

A partir, portanto, das minhas intervenções e propostas que se diferenciavam a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, eu permitia que os alunos alcançassem a Zona de Desenvolvimento Proximal, já que, aos poucos, eles fortaleciam o novo conhecimento, tornando-se cada vez mais autônomos para realizá-los.

Outra proposta que foi estruturada a partir da diferenciação pedagógica foi a atividade sobre os pares mínimos F/V. Após uma semana trabalhando por meio de uma sequência didática com esse conteúdo – já que alguns alunos questionavam a escrita de palavras com F e V e realizavam trocas entre essas letras –, criei uma tarefa de leitura, adjacente ao conteúdo de reconhecimento da letra script. Entretanto, essa atividade não faria sentido aos alunos que estavam na etapa inicial da alfabetização. Para eles, entreguei uma proposta com ênfase somente na leitura de palavras: organizei-os em um pequeno grupo para poder auxiliá-los, fazendo perguntas para que eles avançassem, como por exemplo:

- Com qual letra começa a palavra garrafa?
- Que animal vocês conhecem que começa com "ga"? E com que letra o nome dele começa?
- Quais dessas palavras começam com a mesma letra do nome desse animal?

(Planejamento da semana 3 – Diário de Classe)

ES	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOMES CARNEIRO	
	PROFESSOR(A): Marília e Vitória	DISCIPLINA: Ensino Globalizado
NÍVEL <input checked="" type="checkbox"/> CAT <input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> EM <input type="checkbox"/> EJA		ANO: 2º
MATERIAL DE APOIO		
NOME: _____	TURMA: _____	DATA: / /

LEIA AS PALAVRAS E LIGUE-AS AO DESENHO CORRETO:

FACA	
VASSOURA	
AVIÃO	
GARRAFA	
FIGO	
ÁRVORE	
VACA	

Figura 6 – Atividade de leitura de palavras com F e V para alunos em fase inicial de alfabetização.

Fonte: Planejamento da semana 3

ES	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOMES CARNEIRO	
	PROFESSOR(A): Marília e Vitória	DISCIPLINA: Ensino Globalizado
NÍVEL <input checked="" type="checkbox"/> CAT <input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> EM <input type="checkbox"/> EJA		ANO: 2º
MATERIAL DE APOIO		
NOME: _____	TURMA: _____	DATA: / /

RELACIONE CORRETAMENTE AS PALAVRAS ABAIXO. DEPOIS, FAÇA UM DESENHO PARA CADA UMA, AO LADO DA FILEIRA DA LETRA SCRIPT.

FACA	árvore
VASSOURA	vela
AVIÃO	faca
GARRAFA	flor
FIGO	vaca
ÁRVORE	vassoura
CHUVA	vela
FLOR	chuva
VACA	garrafa
VELA	figo

Figura 7 – Atividade de leitura de palavras com F e V e relação entre letra bastão e letra script para alunos em fase de consolidação da alfabetização

Fonte: Planejamento da semana 3

Retomo Perrenoud (2000) para ressaltar a importância de considerar os conhecimentos prévios e os níveis de conhecimento de cada aluno com o objetivo de endereçar a eles propostas ajustadas às possibilidades de cada um: "Os alunos não abordam as situações com os mesmos recursos e não encontram os mesmos obstáculos." (PERRENOUD, 2000, p. 40). Cada um resolverá as situações que lhes são propostas a partir da elaboração de "[...] instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução." (PERRENOUD, 2000, p. 41). As crianças têm bagagens culturais e de conhecimento diferentes e, portanto, encaram as propostas a partir de suas experiências prévias.

A pedagogia diferenciada tem como características o tempo das atividades ser pensado para cada necessidade, a diferenciação do recurso didático e a diferenciação das intervenções, como afirma Piccoli (2017), ao analisar algumas estratégias realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O tempo, como afirma Perrenoud (2011), é uma solução apenas parcial, que deve ser considerada, mas não prioritária. As atividades cuja característica é a diferenciação do recurso didático, como a ilustrada acima, são criadas a partir das exigências e peculiaridades de cada grupo. A característica relacionada às intervenções eficientes para cada aluno tem o intuito de que eles reflitam sobre as problemáticas em foco. Essas perguntas precisam, portanto, ser diferentes para alguns grupos de alunos, dependendo dos obstáculos que cada um deve enfrentar.

Ainda que houvesse a tentativa de considerar os princípios acima referidos, é necessário destacar, porém, que, ao longo das primeiras semanas de docência, notei que a diferenciação não estava surtindo o efeito que eu estava esperando: as características acima mencionadas não estavam sendo suficientes para as necessidades do grupo – os alunos estavam ainda mais aquém em relação aos conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética do que eu havia percebido por meio das avaliações diagnósticas do início do semestre.

Foi a partir dessa constatação que, juntamente com a minha orientadora de estágio, pensamos em uma proposta para que esses alunos de fato avançassem nessas aprendizagens - já que eles ainda nem reconheciam as letras do alfabeto -, enquanto o restante da turma já lia pequenos textos.

Os três alunos que fizeram parte desse grupo tinham em comum - como já dito anteriormente - um fato bastante significativo: os pais demonstravam-se pouco interessados nas aprendizagens das crianças e um deles afirmava apanhar da avó quando não conseguia realizar as tarefas de casa, por exemplo. Almeida (2017), ao discutir as dificuldades das aprendizagens das crianças em leitura e escrita, explica que um dos fatores pode estar relacionado à não existência de um vínculo afetivo com seus professores e familiares.

Nesse sentido e levando em consideração o fato de a escola não oferecer subsídios para que esses alunos avançassem, iniciei um grupo de trabalho mais personalizado durante as aulas. Dentre todas as atividades do dia, eu selecionava uma para que o restante da turma realizasse sem o meu auxílio: esse era o momento – que durava cerca de 20 a 30 minutos – em que eu permanecia com o pequeno grupo para focarmos em propostas direcionadas à alfabetização inicial. Para o restante da turma, eu propunha atividades que fossem desafiadoras, mas que pudessem ser realizadas com autonomia pelo grupo. Combinava, então, que eles deveriam tentar realizar a atividade até que o ponteiro pequeno do relógio chegasse em “tal” número, que era o tempo que eu ficaria com os alunos em fase inicial da alfabetização. Para as crianças, essa organização sempre foi muito bem recebida: eles sabiam que alguns colegas precisavam de mais ajuda e que, portanto, eu teria que dar, em alguns momentos das aulas, mais atenção a eles.

Tendo em vista o discutido até aqui considerando as especificidades da turma e os desafios pedagógicos lançados, apresento, agora, um calendário elaborado a partir dos planejamentos e das aulas que ocorreram no primeiro semestre de 2018, que ilustra a quantidade de aulas que reservei para cada estratégia didática endereçada a cada arranjo que constituiu a turma.

SEMANA 2

SEGUNDA-FEIRA 02/04/2018	TERÇA-FEIRA 03/04/2018	QUARTA-FEIRA 04/04/2018	QUINTA-FEIRA 05/04/2018
Diferenciação pedagógica	Diferenciação pedagógica		

SEMANA 3

SEGUNDA-FEIRA 09/04/2018	TERÇA-FEIRA 10/04/2018	QUARTA-FEIRA 11/04/2018	QUINTA-FEIRA 12/04/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo

SEMANA 4

SEGUNDA-FEIRA 16/04/2018	TERÇA-FEIRA 17/04/2018	QUARTA-FEIRA 18/04/2018	QUINTA-FEIRA 19/04/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo		Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo

SEMANA 5

SEGUNDA-FEIRA 23/04/2018	TERÇA-FEIRA 24/04/2018	QUARTA-FEIRA 25/04/2018	QUINTA-FEIRA 26/04/2018
Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial

SEMANA 6

SEGUNDA-FEIRA 30/04/2018	TERÇA-FEIRA 01/05/2018	QUARTA-FEIRA 02/05/2018	QUINTA-FEIRA 03/05/2018
FERIADO	FERIADO	Atividades diagnósticas (diferenciadas)	Atividades diagnósticas (diferenciadas)

SEMANA 7

SEGUNDA-FEIRA 07/05/2018	TERÇA-FEIRA 08/05/2018	QUARTA-FEIRA 09/05/2018	QUINTA-FEIRA 10/05/2018
Estratégias Gustavo	Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial

SEMANA 8

SEGUNDA-FEIRA 14/05/2018	TERÇA-FEIRA 15/05/2018	QUARTA-FEIRA 16/05/2018	QUINTA-FEIRA 17/05/2018
Estratégias alfabetização inicial	Estratégias alfabetização inicial	Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo

SEMANA 9

SEGUNDA-FEIRA 21/05/2018	TERÇA-FEIRA 22/05/2018	QUARTA-FEIRA 23/05/2018	QUINTA-FEIRA 24/05/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Estratégias alfabetização inicial Estratégias Gustavo	Estratégias alfabetização inicial Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo

SEMANA 10

SEGUNDA-FEIRA 28/05/2018	TERÇA-FEIRA 29/05/2018	QUARTA-FEIRA 30/05/2018	QUINTA-FEIRA 31/05/2018
Estratégias Gustavo	Estratégias alfabetização inicial Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	FERIADO

SEMANA 11

SEGUNDA-FEIRA 04/06/2018	TERÇA-FEIRA 05/06/2018	QUARTA-FEIRA 06/06/2018	QUINTA-FEIRA 07/06/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo

SEMANA 12

SEGUNDA-FEIRA 11/06/2018	TERÇA-FEIRA 12/06/2018	QUARTA-FEIRA 13/06/2018	QUINTA-FEIRA 14/06/2018
Estratégias Gustavo	Conselho de Classe	Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Estratégias Gustavo

SEMANA 13

SEGUNDA-FEIRA 18/06/2018	TERÇA-FEIRA 19/06/2018	QUARTA-FEIRA 20/06/2018	QUINTA-FEIRA 21/06/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Atividades avaliativas (diferenciadas)	PASSEIO	Atividades avaliativas (diferenciadas)

SEMANA 14

SEGUNDA-FEIRA 25/06/2018	TERÇA-FEIRA 26/06/2018	QUARTA-FEIRA 27/06/2018	QUINTA-FEIRA 28/06/2018
Diferenciação pedagógica Estratégias Gustavo	Estratégias Gustavo Estratégias alfabetização inicial	Estratégias Gustavo	FINALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Figura 8: Calendário dos planejamentos

Fonte: Arquivo pessoal

Antes de analisar os dados que decorrem dessas estratégias didáticas propostas, faz-se pertinente informar que a primeira semana de docência foi utilizada para realizar atividades diagnósticas e de integração para que eu conhecesse a turma. Portanto, o calendário acima inicia na semana 2, quando, de fato, comecei a planejar as propostas para a turma. Além disso, alguns dias estão “em branco” em função de as atividades daquele dia terem sido realizadas no grande grupo.

Como pode-se perceber, o foco no aluno Gustavo se fez presente desde a terceira semana do estágio, já que logo percebi suas necessidades: auxílio para realizar as atividades sem desconcentrar-se. Dos 49 dias, em 35 eu reservei pelo menos uma atividade mais significativa para permanecer junto desse aluno por algum tempo e auxiliá-lo. Isso não significa, entretanto, que Gustavo não participasse das outras atividades. Algumas vezes eu solicitava que algum colega sentasse ao seu lado para auxiliá-lo, outras vezes eu explicava um exercício e combinava que daria uma volta na sala e que, ao voltar a sua classe, ele deveria ter finalizado, o que não acontecia no início do semestre. Portanto, criei estratégias, testei, errei e acertei, com o principal objetivo de permitir que esse aluno avançasse em seus conhecimentos.

As estratégias de diferenciação pedagógica, dos 49 dias, ocorreram em 22. Na elaboração desse calendário, refiro-me à diferenciação pedagógica como propostas em que planejei o tempo de realização ou o recurso didático diferenciado. Portanto, nos outros dias, a diferenciação não era planejada contemplando esses aspectos, mas também ocorria, já que as perguntas-guia que oportunizariam o desenvolvimento das propostas eram diferentes para cada grupo. Como já afirmado, as diferenciações permitiram que as crianças permanecessem avançando em seus conhecimentos principalmente ligados à leitura e à escrita.

Diante do exposto, retomo o objetivo desta pesquisa: analisar as estratégias didáticas utilizadas nesta turma de 2º ano para que, mesmo com as diferenças de níveis de aprendizagens, todos avançassem e desenvolvessem novos conhecimentos relacionados principalmente à leitura e à escrita, e a pergunta a qual esse trabalho se propõe a responder: “como a mediação da aprendizagem e a diferenciação pedagógica podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem de crianças em níveis heterogêneos de conhecimento na alfabetização?”, para explicar que as seções e subseções que seguem ilustrarão, a partir da discussão e análise das estratégias didáticas criadas para cada arranjo, como esses avanços ocorreram.

Na próxima seção, conceituarei a mediação da aprendizagem, que teve um papel central na minha prática pedagógica.

4 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como já mencionado, o termo “mediação da aprendizagem” que utilizo ao tratar sobre o trabalho que realizei com a turma de 2º ano refere-se à forma como Budel e Meier (2012) denominaram uma proposta metodológica. Os autores trazem à tona concepções relacionadas originalmente às crianças com deficiência. Porém, percebi que as características que baseiam essa ideia devem ser desenvolvidas em todas as salas de aula e com todos os alunos.

Os autores baseiam-se nas 12 características da mediação propostas por Feuerstein, sendo que quatro foram predominantes no meu trabalho. São elas: intencionalidade e reciprocidade; mediação do sentimento de competência; mediação da consciência da modificabilidade e mediação do sentimento de pertença.

A primeira característica apresentada refere-se à intencionalidade que o professor mediador deve ter no intuito de inovar suas explicações para que os alunos – principalmente os com mais dificuldade de aprendizagem - aprendam (BUDEL; MEIER, 2012). As diferentes ações para cada grupo de alunos que está em níveis distintos de aprendizagem devem ser valorizadas, já que demonstram a intencionalidade do professor. Além disso, a reciprocidade também se apresenta como um fator importante durante a aprendizagem, já que o professor precisa conquistar a vontade de aprender dos alunos, que muitas vezes não acreditam ser capazes de aprender.

Percebi que as crianças dos dois primeiros arranjos - da fase inicial da alfabetização e Gustavo - necessitavam de uma intervenção maior e que a escola não estava identificando isso, ou não conseguia auxiliá-los. Foi isso que me levou a tentar, de alguma forma, fazer com que esses alunos não desistissem de aprender.

A segunda característica mencionada relaciona-se com o sentimento de competência por parte do aluno: as crianças com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, sentem-se incompetentes. O fato de alguns alunos não acompanharem os colegas em relação aos conhecimentos – o que ocorria na turma do estágio -, “[...] gera uma grande frustração e interfere negativamente na autoestima.” (BUDEL; MEIER, 2012, p. 151) dessas

crianças. Em paralelo, conseguir criar propostas que fizessem os alunos mais avançados em relação à alfabetização continuarem avançando e, conseqüentemente, competentes em relação a novos desafios, também era algo constante no meu trabalho.

A terceira característica citada é a da mediação do sentimento de pertença: “O professor que tem um aluno com deficiência deve ajudá-lo a sentir-se parte da escola, parte da turma em que estuda [...] (BUDEL; MEIER, 2012, p. 162), já que isso interfere positivamente na autoestima dos alunos. Fazer com que as crianças se sentissem pertencentes à turma era um dos meus desafios como docente: eu queria que eles percebessem que havia alguém atento as suas peculiaridades e dificuldades e realizando estratégias para que elas fossem superadas.

A última característica citada, mas que é a que torna todas as outras eficazes, é a da consciência da modificabilidade. Esse conceito está fixado no fato de os seres humano serem modificáveis e, portanto, passíveis de aprender novos conhecimentos, tornando-se pessoas que progridem durante a vida. A modificabilidade humana é possível graças a nossa “[...] alta plasticidade cerebral e o potencial de mudança associado à aprendizagem.” (BUDEL; MEIER, 2012, p. 129) e foi essa característica que considerei para acreditar que todos os alunos tinham o direito e a capacidade de construir novos conhecimentos principalmente em relação à leitura e à escrita.

Essa análise da mediação da aprendizagem tornou-se importante, então, pelo fato de que a prática pedagógica que desenvolvi se deu a partir das necessidades e peculiaridades de cada arranjo formado pelos alunos.

Na subseção seguinte, apresentarei e analisarei os recursos e ferramentas didáticas que utilizei com o grupo da alfabetização inicial, justificando suas importâncias. Já a segunda subseção será focada no aluno Gustavo e em como intervi para que ele desenvolvesse novos conhecimentos. A terceira subseção, por sua vez, elucidará as propostas destinadas à maioria da turma – que precisava consolidar a alfabetização –, discutindo atividades realizadas no período do estágio.

4.1 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Assim que percebi a urgência da implementação de propostas mais focadas na alfabetização inicial, houve a necessidade de investir no desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica - principalmente a partir da consciência grafofonêmica e da consciência fonoarticulatória -, sem ignorar a importância da diferenciação pedagógica continuar presente na sala de aula.

Na subseção seguinte, então, tratarei da consciência fonológica e fonoarticulatória com vistas a discutir sua importância para a alfabetização. Após, exemplificarei as propostas realizadas com esse grupo, analisando os processos de avanço e os resultados alcançados.

4.1.1 Consciências fonológica e fonoarticulatória

Compreender o conceito de consciência fonológica é bastante necessário para apreender o trabalho realizado na turma do estágio curricular. Isso ocorre porque, foi a partir de características dessa consciência metalinguística, que pude perceber e analisar o que seria útil e significativo aos alunos que estavam na etapa inicial da alfabetização.

O desenvolvimento da consciência fonológica relaciona-se à capacidade de o aluno manipular as unidades sonoras, percebendo que "[...] a língua pode ser dividida em componentes menores [...]" (ALVES, 2009, p. 31). Essa competência é subdividida em níveis que caracterizam a compreensão dos componentes da língua.

Os níveis são quatro, segundo Soares (2016): consciência lexical, consciência das rimas e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica. Durante a docência na turma, a partir das propostas didáticas, dois desses níveis foram os mais desenvolvidos pelas crianças durante as propostas: a consciência silábica e a consciência fonêmica. Por esse motivo,

apresentarei brevemente esses dois níveis, tendo em vista o trabalho desenvolvido com o grupo que estava na fase inicial da alfabetização.

A consciência silábica caracteriza-se pela compreensão por parte das crianças de que as palavras são formadas por unidades menores: as sílabas. Assim, percebe-se evidências na criança dessa consciência quando ela

[...] é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra. (ALVES, 2009, p. 34).

Já a consciência fonêmica corresponde à capacidade de a criança reconhecer e manusear os fonemas da nossa língua: as menores unidades de som. As crianças que manifestam essa consciência conseguem, por exemplo, identificar palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som de outras ou ainda excluir sons de uma palavra para formar outras (ALVES, 2009). Os alunos não precisam saber pronunciar, entretanto, cada fonema que forma palavras, já que a escrita deve ser vista “[...] como um sistema notacional – e não como um código – [...]” (MORAIS, 2012, p. 88).

Em síntese, a consciência fonêmica abrange todo o conhecimento do reconhecimento das letras e da percepção de seus sons a partir da manipulação das crianças ao apreenderem que certas palavras dividem as mesmas letras, porém em ordem diferente.

A consciência fonoarticulatória, por sua vez, segundo Rosângela Santos (2009, p. 61), “[...] é a capacidade de o indivíduo refletir sobre os sons e gestos motores orais” para que, no seu processo de alfabetização, associe os gestos fonéticos e pontos de articulação com as representações gráficas (a escrita das letras). O aparelho articulatório é utilizado pelas crianças quando elas associam os gestos fonéticos das letras com seus grafemas.

A partir dessa consciência metalinguística, os alunos percebem que os segmentos sonoros se distinguem a partir dos diferentes pontos de articulação, que modificam os sons das letras.

Tendo em vista tais conceitos, na subseção seguinte, então, ilustrarei como o desenvolvimento das consciências fonológica e fonoarticulatória

auxiliou os alunos do grupo na fase inicial da alfabetização a avançarem nas suas aprendizagens sobre o SEA.

4.1.2 Propostas didáticas em análise

Almeida (2017), ao escrever sobre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, traz à tona características necessárias no trabalho com esses estudantes, mas alerta que, muitas vezes, fazemos o oposto acreditando ser o melhor. A simplicidade no trabalho pode ser a “peça-chave” para alguns alunos que acabam se perdendo em explicações e atividades com muitas informações e recursos. No trabalho realizado com esse pequeno grupo, a simplicidade se deu quando percebi que as 26 letras do alfabeto, para aquelas crianças, eram uma infinidade. Elas ainda não diferenciavam com precisão letras de números e outros símbolos, nem reconheciam algumas vogais. Conforme Moraes, (2012), as vogais correspondem ao pico de tonicidade nas sílabas orais. Elas contêm fonemas vocálicos salientes que facilitam a compreensão de seus sons, além de haver uma relação direta entre o nome da letra e o fonema que ela representa. Portanto, percebi, junto à orientadora de estágio, que trabalhar, inicialmente, apenas com as vogais facilitaria a compreensão desses alunos em relação ao som dessas letras.

Nesse sentido, iniciei a proposta com esse pequeno grupo focando na consciência fonoarticulatória. Entreguei a cada aluno um espelho para que eles percebessem o formato da boca ao pronunciar cada letra. Santos (2009) explica que, para que as crianças aprendam a ler e a escrever, elas devem conseguir converter as letras em sons na leitura e os sons em letras na escrita. Assim, a compreensão fonoarticulatória se mostrou uma forte aliada nesse processo e, com o intuito de desenvolvê-la, entreguei a cada um uma folha com a escrita da vogal e, ao lado, a imagem do formato da boca ao pronunciar a letra,³ como mostra a ilustração abaixo:

³ Destaco aqui que a estratégia com a qual trabalhei com as crianças não é uma reprodução do “método das boquinhos”, difundido pela fonoaudióloga Renata Jardim (<http://www.metododasboquinhos.com.br>). Utilizei a imagem do gesto fonoarticulatório apenas

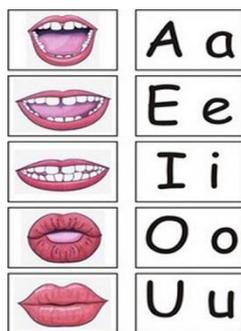
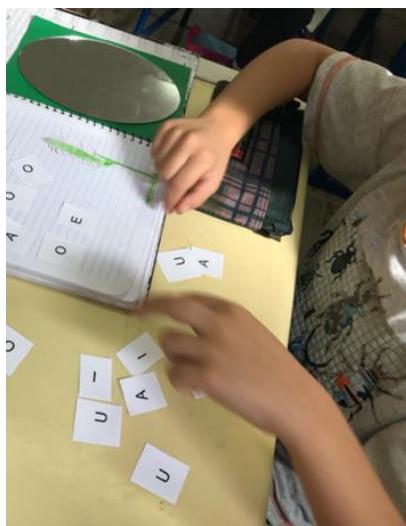


Figura 9 – Folha com imagens dos gestos fonoarticulatórios para vogais
Fonte: Google Imagens

A utilização do espelho e dessa folha ilustrada se deu apenas na primeira semana. Logo, as crianças compreenderam e interiorizaram os sons de cada vogal, apropriando-se corretamente da relação grafema-fonema de cada uma dessas letras sem utilizar o espelho como uma ferramenta de auxílio para observar o formato da boca ao pronunciá-las.

No primeiro dia de trabalho com esse grupo, após a atividade com o espelho e com a folha ilustrativa dos formatos da boca, entreguei aos alunos vogais móveis com o intuito de que eles escrevessem palavras focando nos sons das vogais de cada sílaba. Expliquei a eles que as palavras se escreviam sim com outras letras, mas que, naquele momento, faríamos uma brincadeira e que essa produção deles já era muito importante para quem estava aprendendo a escrever.



para as vogais e como uma das ferramentas de auxílio para a compreensão das crianças em relação aos fonemas e grafemas dessas letras.

Figura 10 – Diego escrevendo palavras com vogais
Fonte: Arquivo pessoal

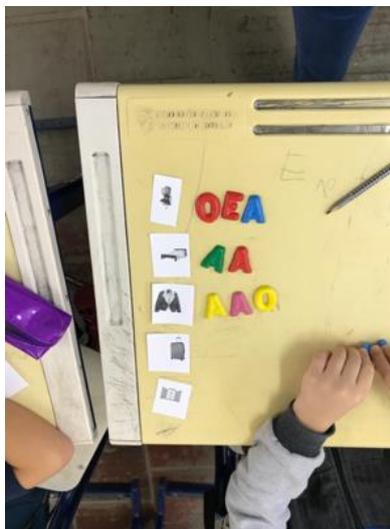


Figura 11 – Diego escrevendo palavras com vogais
Fonte: Arquivo pessoal

Essa atitude dentro da sala de aula fez com que as crianças desse grupo sentissem que podiam aprender e desenvolver novos conhecimentos. Eles estavam se sentindo pertencentes àquela sala de aula: alguém pensava neles e nas suas dificuldades. No início das aulas, perguntavam: “profe, vamos fazer a nossa atividade das letras hoje?”. Eu percebi esse comportamento como um forte indicativo de que esse investimento estava tendo resultados significativos.

O aluno Diego, que inicialmente buscava chamar a atenção dos colegas e da professora com ações e falas inadequadas ao ambiente escolar, já estava mudando suas atitudes e querendo participar das aulas e das atividades. Foi a partir desse momento e, em uma conversa com a orientadora de estágio, que percebi que o comportamento dele era uma espécie de “capa protetora” em relação as suas dificuldades de aprendizagem, já que ele não permitia que os colegas percebessem isso. A partir, então, da mediação da aprendizagem, principalmente em relação ao sentimento de pertencimento desses alunos em relação às aulas, que ele e seus colegas puderam experimentar o sucesso, sentindo-se capazes de aprender.

Após aproximadamente duas semanas, Diego demonstrou avanços significativos e apresentou curiosidades sobre as outras letras que faziam parte

das palavras que ele escrevia. No momento de escrita das palavras, então, passei a inserir algumas consoantes junto às vogais. Para isso, eu pensava em palavras preferencialmente com combinações de vogais e consoantes no padrão canônico CVCV e com consoantes cujos sons não ocasionassem trocas entre letras surdas e sonoras dentro da mesma palavra, para que as crianças continuassem avançando, já que estavam escrevendo utilizando uma letra para cada sílaba com valor sonoro, focalizando inicialmente os sons das vogais. Os outros alunos do grupo levaram uma semana a mais para começarem a incluir as consoantes, mas também avançaram em relação a isso. Abaixo exemplifico, a partir de um excerto retirado de um dos planejamentos, quais palavras utilizei no padrão canônico CVCV para o início da inclusão das consoantes:

Entregarei imagens (dos animais do nosso alfabeto) para que eles escrevam os nomes delas. Para o Diego, entregarei, além das vogais, as consoantes que usará para compor duas das palavras, já que ele demonstrou um avanço bem grande em relação aos sons das vogais. Iniciarei com as palavras formadas com CVCV, como FOCA, CAMELO, VACA, MACACO - (Planejamento semana 7 - 08/05/2018)

A fonoaudióloga Rosângela Santos apresenta a classificação das consoantes quanto aos seus modos de articulação: “[...] bilabiais (sons como [b, p, m]), labiodentais (sons como [f, v]), alveolares (sons como [t, d, n, r, s, z, l]) [...]” (SANTOS, 2009, p. 59). Portanto, eu evitava pedir para que os alunos escrevessem palavras com consoantes classificadas da mesma forma. Além disso, inicialmente eu entregava a eles apenas as letras que compunham a primeira palavra, porém de forma aleatória para que eles organizassem. Com o tempo, passei a dificultar as propostas: entregava uma, duas, três letras a mais. Eles deveriam, portanto, analisar quais letras precisariam para compor a palavra, quais sobriam e em qual ordem eles deveriam colocá-las, realizando a relação fonema-grafema adequada. Soares traz à tona a ideia de que “Não basta conhecer as letras, como não basta reconhecer fonemas por meio de treino ou avaliação da difícil, ou mesmo impossível, manipulação dos sons mínimos das palavras [...]” (SOARES, 2016, p. 213). Nesse sentido, a inserção das consoantes foi trabalhada a partir de palavras já conhecidas pelos alunos (principalmente as do alfabeto exposto na sala de aula). O objetivo era que eles analisassem os sons das letras que compunham as palavras, e não a

simples repetição e memorização a partir de pronúncias isoladas das consoantes.



Figura 12 – Diego escrevendo palavras
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 13 – Jonas escrevendo palavras
Fonte: Arquivo pessoal

Como ilustrado anteriormente por meio do calendário, eu reservava alguns minutos de algumas aulas para permanecer com esses alunos, investindo na mediação da aprendizagem, já que eu percebia que as relações grafonêmicas estavam sendo compreendidas e, aos poucos, apropriadas por eles. As crianças estavam, de fato, compreendendo e internalizando as regras e propriedades do SEA e, além disso, elas demonstravam apreço ao fazer as atividades e seus comportamentos mudaram positivamente frente a suas posturas em sala de aula. Elas estavam cada vez mais engajadas nas

diferentes atividades e participavam ativamente das propostas das aulas. Para comprovar os avanços desse grupo, abaixo apresento duas avaliações de escrita de palavras feitas por dois alunos: a primeira em março e a segunda no início de junho.

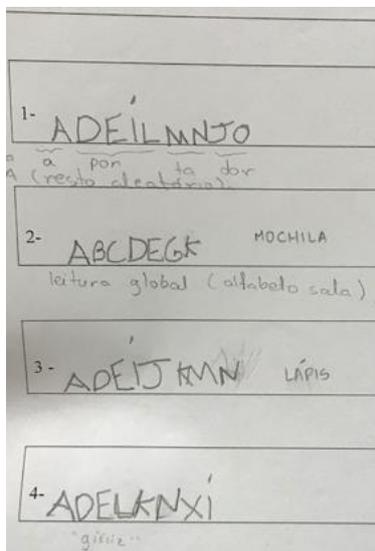


Figura 14 – Testagem da aluna Isadora em março
Fonte: Diário de avaliação

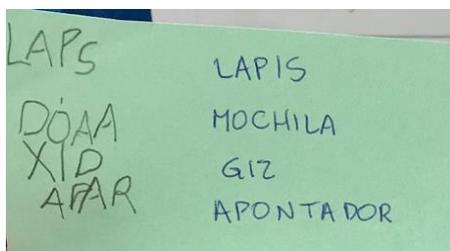


Figura 15 – Testagem da aluna Isadora em junho
Fonte: Diário de avaliação

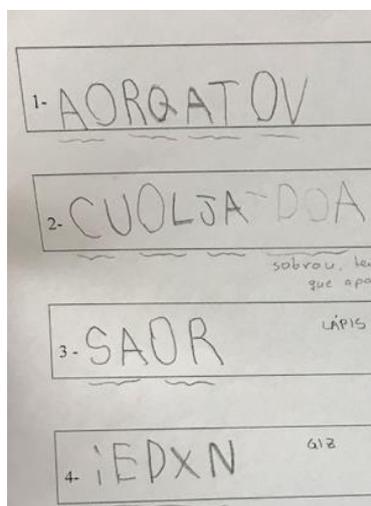


Figura 16 – Testagem do aluno Jonas em março
Fonte: Diário de avaliação

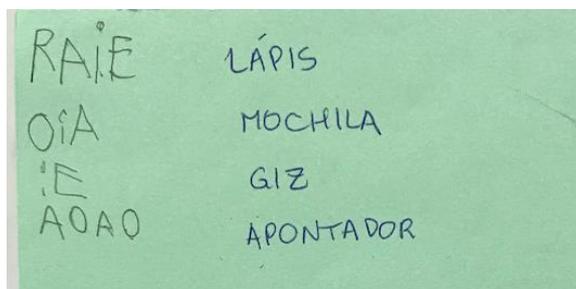


Figura 17 – Testagem do aluno Jonas em junho
Fonte: Diário de avaliação

As primeiras testagens foram realizadas pela aluna Isadora e as segundas pelo aluno Jonas. Em ambas, as palavras ditadas foram: *apontador*, *mochila*, *lápiz* e *giz*. Como pode-se analisar, ambos estavam, no início de março, no nível de escrita conhecido por pré-silábico: as crianças ainda não consideravam aspectos quantitativos e qualitativos em relação à palavra, escrevendo “AORQATOV” para apontador” e “ABCDEGK” para “mochila”. Já as segundas testagens (as da folha verde), foram realizadas no início do mês de junho e já se pode perceber avanços significativos em relação à escrita desses alunos: eles já perceberam que há uma relação entre os fonemas e os grafemas das palavras, apesar de ainda não terem internalizado todos os sons.

A aluna Isadora, que inicialmente escreveu “ADEIJKMN” para “lápiz”, em junho escreveu como “LAPS” (escrita que poderia ser considerada no nível silábico-alfabético, tendo em vista também o conjunto de sua produção), demonstrando que já estava começando a compreender que cada sílaba é formada por mais de uma letra e que essas letras variam conforme o fonema que cada uma representa.

Já Jonas, que em março escreveu “CUOLJA” para “mochila” e, portanto, estava no nível pré-silábico de escrita, escreveu, em junho “OIA” para a mesma palavra, expressando seu avanço para o nível de escrita silábico com valor sonoro, já que estava percebendo que as palavras são formadas por sílabas que, por sua vez, são compostas por letras que têm relação com seus fonemas. Jonas ainda não percebeu que há mais de uma letra por sílaba, porém as vogais de todas elas estavam sendo identificadas por ele.

4.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS COM GUSTAVO

Como já apresentado anteriormente, o aluno Gustavo é um menino com autismo, conforme o documento entregue à escola. Desde as semanas de observação, percebi que ele tinha muitos conhecimentos sobre o SEA e já estava no nível alfabético, lendo palavras. Além disso, eu já havia compreendido que a maior necessidade de Gustavo era que alguém o auxiliasse a concentrar-se nas atividades, já que o desvio da atenção era uma característica predominante nessa criança.

O DSM-V⁴ apresenta características e critérios diagnósticos para que se reconheça pessoas com autismo. O aluno Gustavo apresentava algumas delas, como a dificuldade em iniciar e manter uma conversa e dificuldade em fazer amigos, principalmente por identificar-se com brincadeiras que os colegas achavam “infantis”.

Como eu acabei por assumir a turma sozinha, tive dificuldade inicial de compreender a melhor forma de trabalhar com esse aluno. Em alguns momentos, eu pedia para que alguns colegas o auxiliassem nas atividades, mas percebia que o foco de Gustavo não durava muito tempo.

Em uma conversa com a orientadora do estágio, pensamos na estratégia de que eu selecionasse uma, dentre todas as atividades planejadas para cada dia, para que eu pudesse de fato permanecer com Gustavo para auxiliá-lo. Assim, eu escolhia aquela proposta que, ao meu ver, seria mais significativa e que levaria esse aluno a desenvolver novos conhecimentos.

Como afirma Cunha (2013, p. 25), ao analisar os avanços de um aluno com autismo, em sala de aula, “Em alguns casos, dois minutos de atenção será um grande passo.”. Gustavo possibilitou que eu enxergasse com outro olhar o fator quantitativo das atividades da sala de aula: eu preferia que ele realizasse uma proposta bem feita por dia e que efetivamente o ajudasse a desenvolver algum objetivo, a preencher as aulas com inúmeras propostas

⁴ Em inglês, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, é um manual utilizado por especialistas da área da saúde mental que lista transtornos mentais e como diagnosticá-los.

que, de certa forma, só fariam com que ele se desmotivasse cada vez mais por não conseguir efetivamente realizá-las.

Abaixo ilustro algumas propostas realizadas por esse aluno no decorrer do estágio:

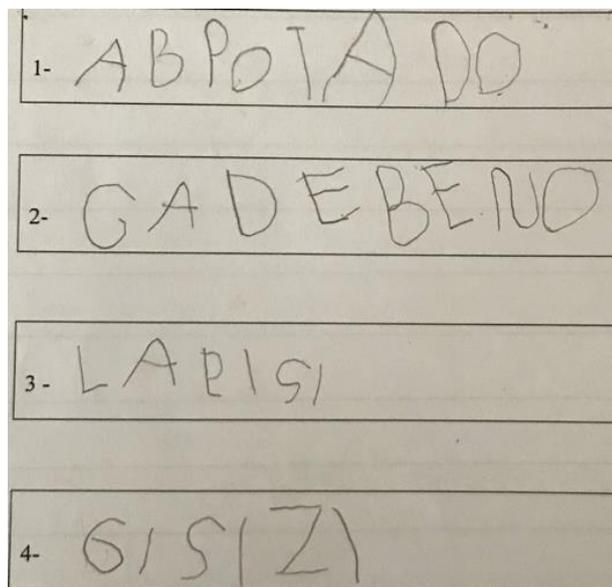


Figura 18 – Escrita de palavras do aluno Gustavo
Fonte: Diário de avaliação

Pedi para que Gustavo escrevesse as palavras *apontador*, *caderno*, *lápiz* e *giz* como uma atividade de diagnóstico, no início do semestre. Como ainda não sabia em que nível psicogenético de escrita o aluno estava, essa atividade foi importante para que eu pensasse em propostas que o fizesse avançar em relação aos seus conhecimentos.

Uma característica marcante na sua escrita que pode ser observada na atividade acima é a recorrência em escrever as palavras com o padrão canônico CV, o que caracteriza o nível alfabético já que, como afirma Moraes (2012), a sílaba CV é a predominante na língua portuguesa e todas as sílabas da nossa língua apresentam pelo menos uma vogal. E esse foi um desafio significativo na aprendizagem do Gustavo: perceber que, apesar de a maioria das palavras serem escritas com sílabas CV, existem variadas composições na língua portuguesa, como CCV, CVV, CVC, VC, entre outras.

Sabe-se que essas regras da língua portuguesa são bastante complexas e exigem atenção para serem compreendidas. Esse foi um dos motivos que fez com que eu percebesse que Gustavo precisava de uma

atenção em especial, já que apresentava suas especificidades – relacionadas à dificuldade de concentração -, que deveriam ser respeitadas e, mais que isso, levadas em consideração nos momentos em que planejei as aulas.

Apesar de ter suprimido algumas letras na escrita dessas palavras, como em “apontador”, que escreve “ABPOTADO”, percebe-se que ele já compreendeu que as palavras são formadas por letras que representam fonemas. Ter colocado a letra “B” primeiramente no lugar do “P” é algo recorrente no início da alfabetização, já que os fonemas correspondentes a essas letras são classificados como bilabiais (SANTOS, 2009) e, portanto, são de fácil troca pelos alunos. Entretanto, apesar disso, Gustavo parece que logo se dá conta de que o som é, na verdade, da letra “P” e a insere na escrita ou, na dúvida, coloca as duas.

Ainda analisando a escrita dessa palavra, percebemos que ele não escreveu a letra “N” após o “O” na sílaba “PON”, ficando registrada “PO”. Sendo o som dessa letra nessa palavra nasalizado, é recorrente não percebê-la e, portanto, omiti-la. E, por último, analiso a ausência da letra “R” no final da palavra, que pode ter ocorrido por, na fala, esse som não ser tão enfatizado, e, portanto, não grafado.

Tendo em vista essas especificidades de Gustavo, passo a discutir as estratégias didáticas de mediação da aprendizagem implementadas. Início apresentando uma atividade de leitura de frases realizada por esse aluno:

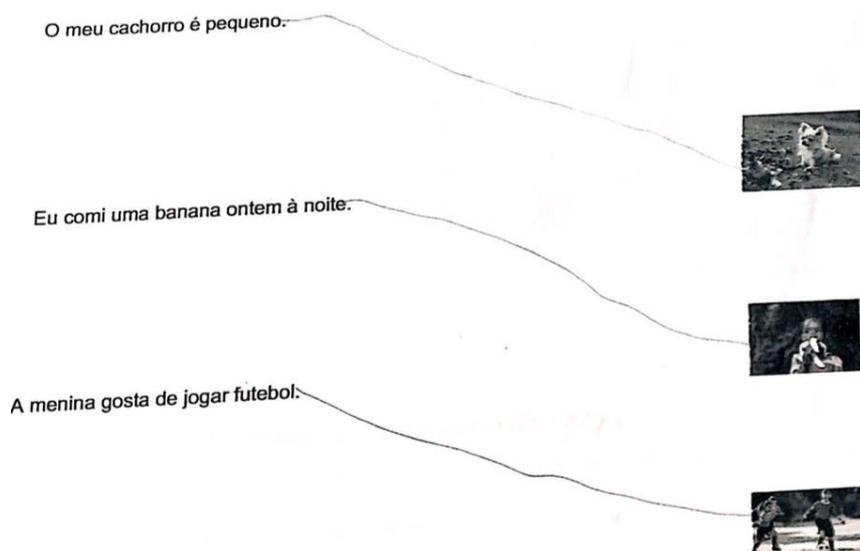


Figura 19 – Atividade de leitura de frases do aluno Gustavo
Fonte: Planejamento da semana 6

As crianças deveriam ler as frases e ligá-las às imagens correspondentes. Inicialmente entreguei a atividade aos alunos e decidi caminhar pela sala para auxiliá-los. Entretanto, percebi que Gustavo não estava conseguindo prestar atenção na atividade e optei por sentar alguns minutos ao seu lado. Como já afirmei anteriormente, ele estava no nível alfabético de escrita e lia palavras. Porém, a dificuldade em se concentrar era uma barreira que comprometia avanços desse aluno. No momento em que sentei ao lado dele, já percebi mudanças: ele perguntou o que deveria fazer nessa atividade. Assim que expliquei, pedi para que ele escolhesse qual frase ele gostaria de ler primeiro e, assim, conseguimos realizar toda a atividade. Na leitura de palavras com sílabas mais complexas, fora do padrão canônico CV, ele apresentava um pouco de dificuldade e era nesses momentos que eu mais intervinha, algumas vezes lendo a palavra e pedindo para que ele repetisse e outras vezes pedindo para que ele escrevesse palavras com “r intrometido” por exemplo, no intuito de fazê-lo refletir sobre o som dessa letra no interior da sílaba. Ao final de cada leitura, eu pedia para que ele me explicasse o que tinha lido e, após, me mostrasse qual imagem ele acreditava ser a correspondente.

Desde o início do estágio, quando percebi as dificuldades e peculiaridades de Gustavo, compreendi que ele precisaria de uma dedicação especial e que esse trabalho não seria fácil, já que assumi a turma sozinha. Meu maior desafio foi, portanto, “[...] estimular a capacidade de concentração durante as tarefas [...]” (CUNHA, 2013, p. 120), já que a falta de atenção era uma característica acentuada nesse aluno.

A estratégia que utilizei, portanto, e que notei que de fato deu resultado, foi a de reservar pelo menos uma atividade por dia para intervir diretamente com o Gustavo. Nesses momentos, eu conseguia manter uma aproximação maior e ele foi, aos poucos, mostrando-se mais confiante, ao demonstrar mais vontade em realizar as propostas. No início do semestre, ele não produzia se eu não estivesse ao seu lado. Já no final, após eu explicar individualmente a atividade a ele (após ter explicado para toda a turma), eu permanecia ao seu lado no início e depois fazíamos combinações como: “Vou passar pelos

colegas para ajudá-los e, quando eu voltar, quero que tu tenhas terminado a primeira parte.”. Ali já era perceptível que, apesar de, na maioria das vezes não conseguir de fato terminar a parte que havíamos combinado, ele havia continuado, o que antes não ocorria. Cunha (2013) afirma sobre a importância do afeto no processo de aprendizagem: “O afeto é o melhor canalizador da atenção” (CUNHA, 2013, p. 125). E percebi que o afeto não se deu somente em relação a mim com o Gustavo e ele em relação a mim, mas também em relação aos colegas, que passaram a querer auxiliá-lo nas atividades, ajudá-lo na cópia da rotina do quadro, entre outras tarefas... Assim, acredito que finalizei o estágio com a consciência de que fiz o melhor possível para alcançar esse aluno, propiciando seus avanços que muitas vezes não eram fáceis de serem percebidos, mas que de fato ocorreram.

Outro avanço importante que pôde ser percebido foi em relação ao progresso na escrita de Gustavo. Com a maior concentração ao realizar as propostas, notei que ele passou a confiar mais no seu potencial, escrevendo cada vez melhor. A atividade abaixo é um autoditado, em que os alunos deveriam escrever o nome de cada imagem.

AUTODITADO:

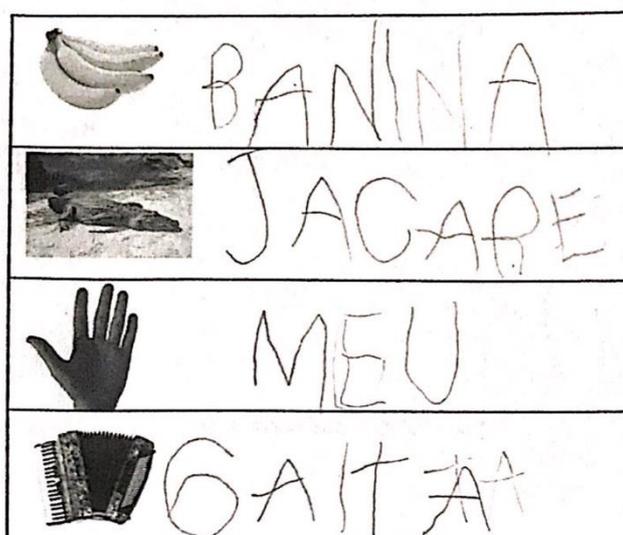


Figura 20 – Escrita de palavras do aluno Gustavo – final do semestre
Fonte: Diário de avaliação

Como pode-se analisar, Gustavo só demonstrou erros ortográficos em duas palavras: “banana” e “mão”, grafadas como “banina” e “meu”. Ambas apresentam o som do “a” nasalizado, o que recorrentemente gera dúvidas e incertezas, já que as crianças estão buscando formas de grafar essas nasalizações e acabam utilizando diferentes soluções para suas escritas.

4.3 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA TURMA

Concomitantemente às estratégias anteriormente discutidas (com Gustavo e com os alunos na alfabetização inicial), a diferenciação pedagógica foi uma constante no meu trabalho em sala de aula. Como já mencionado, os níveis do SEA em que as crianças estavam eram diferentes e, portanto, os objetivos de cada proposta também se diferenciavam.

Nesse sentido, eu buscava sempre distinguir alguma das características da diferenciação pedagógicas: o tempo, o recurso didático e as intervenções. Isso porque tanto os alunos que estavam no nível mais inicial da alfabetização quanto os que precisavam consolidá-la necessitavam avançar em relação aos seus conhecimentos. Assim, diferentes níveis de complexidade nas propostas era um fator essencial para que todos realmente pudessem progredir.

Uma das atividades que apresento como exemplo foi feita durante o projeto didático que realizamos sobre os animais da fauna gaúcha. Essa proposta focava na leitura de palavras e na interpretação de um livro literário lido para a turma chamado “O armário do João de Barro”, de Christina Dias, que conta a história de um João de Barro que constrói a sua casa e sai à procura de móveis para mobiliá-la. Faz da tampa de garrafa uma banheira e da pena de uma galinha a sua cama. Entretanto, o que ele mais quer encontrar é algo que sirva como seu armário.

A partir da leitura do livro "O armário de João de Barro", de Christina Dias, ligue os quadros abaixo, conforme os objetos que o João de Barro utilizou para mobiliar sua casa.

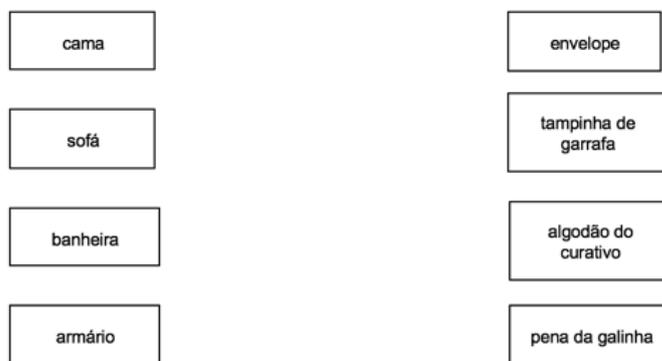


Figura 21 – Atividade de leitura e interpretação – alunos em fase de consolidação da alfabetização

Fonte: Planejamento da semana 8

A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO "O ARMÁRIO DE JOÃO DE BARRO", DE CHRISTINA DIAS, LIGUE OS QUADROS ABAIXO, CONFORME OS OBJETOS QUE O JOÃO DE BARRO UTILIZOU PARA MOBILIAR SUA CASA.



Figura 22 – Atividade de leitura e interpretação – alunos em fase inicial da alfabetização

Fonte: Planejamento da semana 8

Como se pode observar, aos alunos em fase de consolidação da alfabetização foi entregue a atividade de interpretação na qual há apenas palavras avulsas e combinadas para que eles lessem e resolvessem a atividade. Já, para os demais, a atividade contava ainda com o apoio das imagens, já que o foco principal era a interpretação do texto que havia sido lido.

A maioria da turma já lia palavras e frases com autonomia. O foco, portanto, estava tanto na interpretação textual, quanto na relação entre as letras bastão e *script*, que nós começamos a utilizar em março.

Já para os alunos em nível inicial da alfabetização, o objetivo estava direcionado à interpretação do texto que havia sido lido com apoio de imagens, para que as crianças pudessem realizar a atividade com mais autonomia. Abaixo apresento um excerto do planejamento para exemplificar os objetivos e intervenções realizados durante essa proposta.

Atividade: interpretação textual (09h20min – 09h50min)

Temas/Conteúdos:

Compreensão e interpretação textual.
Leitura de palavras.
Relação letra bastão e *script*.

Objetivos:

Compreender texto lido pela professora, interpretando-o.
Apreender informações explícitas e implícitas de texto lido pela professora.
Ler palavras com autonomia.

Descrição da atividade:

Após o término da leitura, retomarei as hipóteses dos alunos, revisando-as.

- Turma, o que eu escrevi aqui no quadro que vocês acharam que o livro contava se confirmou ou não?
- No fim, o que ele tanto estava procurando?
- Como ele encontrou o armário? Do que é feito o armário?
- Estavam certas as ideias que vocês tinham sobre o livro?
- Onde o João de Barro fez a casa dele?
- No livro dizia que a casa desse João de Barro tinha chaminé, porta de correr, varanda, janelas... Será que uma casa de verdade de João de Barro tem tudo isso?
- Ele descobriu qual era o segredo da menina? Por que ele não quis abrir o envelope para descobrir?

Após essa interpretação oral, entregarei uma atividade interpretativa em folha estruturada.

- Turma, agora entregarei uma folha. Na primeira atividade, vocês terão que ligar o móvel do João de Barro com o que ele utilizou para fazer esse móvel. Por exemplo: o que ele usou para fazer a sua cama?

Para os alunos em níveis iniciais de leitura, farei a mesma atividade, mas com imagens, além da palavra escrita, para apoiar a resolução.

(Planejamento semana 9 – 21/05/2018)

Considero essa atividade relevante, já que ela permitiu que todos os alunos a realizassem – com algumas intervenções minhas durante o desenvolvimento – a partir dos níveis de leitura em que cada um se encontrava. Perrenoud (2011) afirma que uma das concepções da diferenciação pedagógica é exatamente a de que cada aluno seja colocado em situações didáticas que sejam fecundas para ele. Já que o objetivo principal dessa atividade era o de interpretar o texto lido anteriormente por mim, ofereci, como a característica da diferenciação utilizada nessa proposta, o recurso didático a cada grupo, no intuito de a atividade ser eficiente a todos.

Apresentarei outra atividade para discutir sobre a sua relevância na diferenciação pedagógica, também fez parte do projeto que realizei com a turma sobre os animais nativos do Rio Grande do Sul. Como produto final, criamos um livro com algumas curiosidades sobre cada animal que estudamos e, para isso, ao final de cada semana, as crianças deveriam preencher a folha com os quatro fatos que mais gostaram de aprender sobre cada animal e, no espaço do meio, deveriam ilustrar o animal.

PROJETO: ANIMAIS NATIVOS DO RIO GRANDE DO SUL

O QUE APRENDI SOBRE O _____

FATO 1

FATO 2

FATO 3

FATO 4

Figura 23 – Atividade “quatro fatos”⁵ sobre os animais do projeto
Fonte: Planejamento da semana 8

No total, estudamos quatro animais: o João de Barro, o Beija-flor de Peito Azul, o Jacaré do Papo Amarelo e a Onça Parda. Ao final do estudo do Beija-flor, percebi que a maioria da turma conseguia realizar a proposta com independência, porém os alunos do grupo que estava na fase inicial da

⁵ Adaptação de atividade sugerida pela Profa Dra. Patrícia Camini.

alfabetização e o Gustavo demonstravam dificuldade na hora da escrita e, por esse motivo, eu os organizava em um pequeno grupo, de modo que pudesse proporcionar apoio na escrita a partir de intervenções pontuais para cada um.

O que percebi, entretanto, foi que escrever quatro fatos, para esses alunos, requeria um esforço enorme, tanto cognitivo, quanto de atenção. Mas, ao mesmo tempo, eles me afirmavam que queriam preencher todos os fatos, já que sabiam que receberiam um livro e não gostariam de tê-lo incompleto. A partir desse interesse dos alunos em realizarem a proposta mas, ao mesmo tempo, percebendo que, como afirma Perrenoud (2011, p. 55) “[...] a energia dos alunos não é inesgotável [...]” e, portanto, escrever os quatro fatos acabava tornando-se cansativo, decidi, nas últimas atividades, levar dois fatos já preenchidos. Assim, eles tinham que, com a minha ajuda, ler as informações que já estavam presentes para não repetirem os fatos e pensar em outros dois para escreverem.

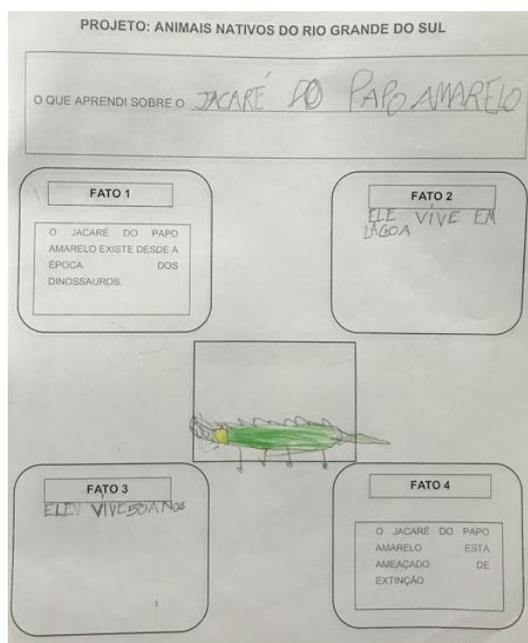


Figura 24 – Atividade “quatro fatos” do aluno Diego– alfabetização inicial
Fonte: arquivo pessoal

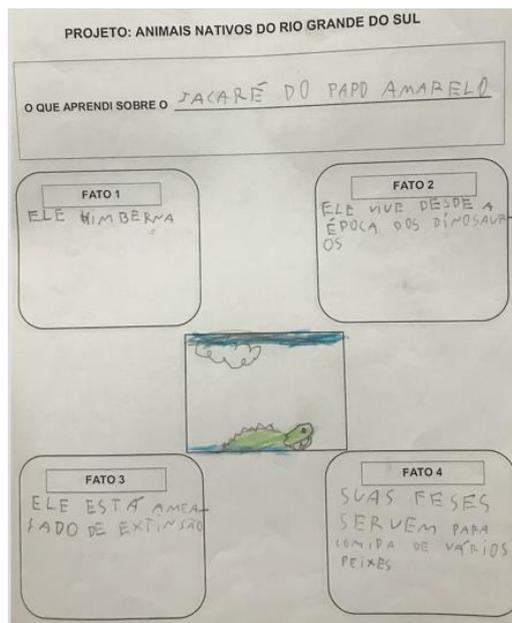


Figura 25 – Atividade “quatro fatos” do aluno Maurício – consolidação da alfabetização
Fonte: arquivo pessoal

Nessa proposta utilizei, portanto, as características do tempo e das intervenções sobre a diferenciação pedagógica. O material didático, em sua estrutura básica, era o mesmo, porém, o fato de já ter duas informações preenchidas fez com que as crianças não gastassem tanta energia nas mesmas habilidades, equilibrando-se com as exigidas pela leitura, ao mesmo tempo em que continuaram a ter que pensar nos fatos que queriam escrever, se dedicando a pensar nas relações grafofonêmicas correspondentes de cada palavra.

A leitura e interpretação de textos se fizeram bastante presente nas aulas, principalmente a partir do início do projeto didático, quando as crianças passaram a ler informações sobre os animais estudados. Realizávamos a leitura de várias maneiras: individualmente em silêncio, em duplas, no grande grupo e, em alguns momentos, eu lia a eles. Utilizávamos canetas marca-texto para grifar as informações principais dos textos no intuito de, além de desenvolver a habilidade de seleção de informações em um texto, tornar a atividade mais dinâmica e atraente aos alunos. Um dos exemplos que apresento abaixo é a atividade de interpretação sobre o texto da Onça Parda.

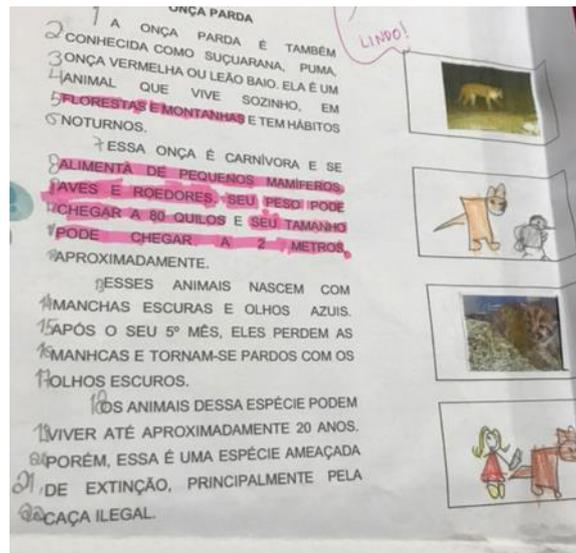


Figura 26 – Atividade interpretação de texto sobre a onça parda da aluna Alice
Fonte: Arquivo pessoal

Nessa atividade, a característica utilizada da diferenciação pedagógica foram as minhas intervenções com as crianças. Após eu realizar a leitura modelo, as crianças numeravam as linhas do texto. Aos alunos com mais dificuldade em leitura, eu entregava o texto já numerado. Depois disso, propunha que eles falassem as informações que julgavam ser as mais importantes. No momento de grifá-las, a intervenção era diferente: os alunos que já estavam lendo conseguiam facilmente encontrar o trecho que deveria ser grifado. Entretanto, os alunos que tinham mais dificuldade nessa habilidade não conseguiam encontrar o trecho individualmente. Por isso eu escrevia no quadro a primeira palavra que eles deveriam marcar e mencionava o número da linha, por exemplo “alimenta”, na linha 8. Então eles deveriam marcar todas as palavras ao lado até encontrarem a última, que nesse caso era a palavra “metros”, na linha 11.

Para a atividade de interpretação propriamente, eu entreguei a cada aluno duas imagens correspondentes a dois dos quatro parágrafos. Eles deveriam reler cada um e descobrir qual seria a imagem pertinente. Nos outros dois, precisavam desenhar uma representação a partir da leitura do que estava escrito em cada parágrafo.

Nesse momento da atividade, eu unia os alunos que estavam na fase inicial da alfabetização em um pequeno grupo. Assim, eu relia cada parágrafo

e, após, eles falavam o que poderiam desenhar para ilustrar a ideia principal de cada parte do texto.

Destaco agora um dos avanços mais significativos na área da língua portuguesa de dois alunos que já estavam no nível de consolidação da alfabetização. Por volta da metade do semestre, passei a, nas produções textuais coletivas em que eu era a escriba, focar em alguns aspectos importantes na escrita de um texto, como pontuação, parágrafo e letra maiúscula. Como afirmam Silva e Brandão (2007), apesar de as crianças estarem expostas à leitura de textos que são pontuados, elas nem sempre se dão conta dessa utilização e de sua função, por exemplo. Além disso, perceber e compreender a importância do parágrafo é fator determinante para organizar e articular as ideias no texto, distribuindo-as de maneira mais clara.

Apresento, abaixo, duas produções textuais realizadas na primeira semana de estágio, como atividade diagnóstica. Em uma caixa, coloquei alguns objetos: macaco de pelúcia, dicionário, agenda e caderno, que fui retirando após as crianças tatearem e tentarem adivinhar que objeto era. O objetivo era que cada um criasse uma história na qual todos esses objetos aparecessem.

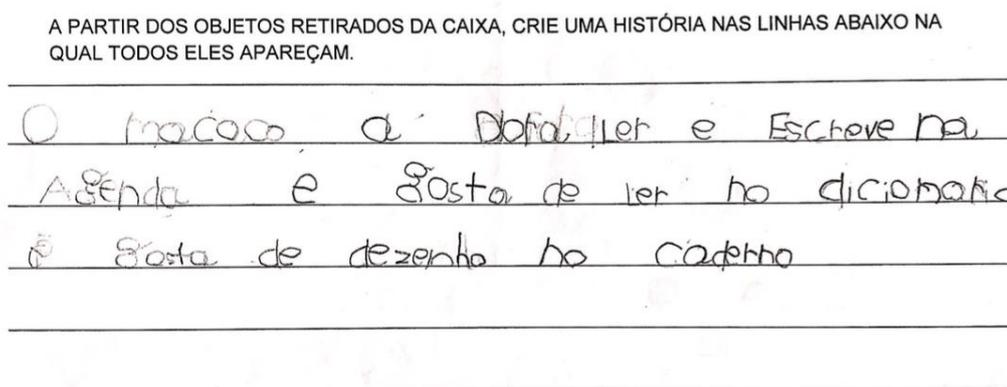


Figura 27 – Atividade de produção textual da aluna Alice
Fonte: Diário de avaliação

A PARTIR DOS OBJETOS RETIRADOS DA CAIXA, CRIE UMA HISTÓRIA NAS LINHAS ABAIXO NA QUAL TODOS ELES APAREÇAM.

ELA UMA VEZ UM MACACO QUE
VIVIA NA SELVA E ELE TAVA
BANANA E FICAVA COM UM
DICIONARIO E APRENDEU A
FALAR E ESCREVER E ACHOU
UMA AGENDA E COMEÇOU
A ESCREVER E ESCREVER
E O MACACO ACHOU UMA COISA
MUITO PARECIDA COM A
AGENDA E CHAMOU DE
CADERNO E DO NADA ELE
EVOLVIU E VIROU UM
HOMEM.

Figura 28 – Atividade de produção textual do aluno Maurício
Fonte: Diário de avaliação

Analisando essas produções, percebe-se que, na primeira, não há progressão de tema, além de não apresentar nenhum tipo de pontuação, nem noção de parágrafo. Já o segundo, apesar de ser um texto com progressão temática, apresentando início, desenvolvimento e final de uma narrativa, o aluno também ainda não utilizava pontuação e nem fazia uso de parágrafos na produção textual.

Assim, o meu objetivo era que, em textos nos quais a produção era coletiva, eles comesçassem a se dar conta desses importantes recursos que dão coesão e coerência à escrita. Apresento, abaixo, um planejamento de produção textual coletiva sobre o passeio que realizamos ao Jardim Botânico de Porto Alegre:

**Atividade: produção textual sobre a visita ao Jardim Botânico
(08h30min – 09h)**

Temas/Conteúdos:

Produção textual.
Gênero textual relato.
Organização de conteúdo textual.

Objetivos:

Planejar a escrita de texto do gênero relato, tendo a professora como escriba, considerando o passeio ao Jardim Botânico.

Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Produzir texto descritivo, do gênero relato, tendo a professora como escriba.

Descrição da atividade:

A partir do passeio ao Jardim Botânico, convidarei as crianças a escreverem um texto coletivo do gênero relato, contando como foi a visita.

- Turma, vocês lembram como um texto é dividido?
- Cada “bloco” de um texto chama-se como?
- Como podemos organizar os parágrafos?
- Uma ideia pode ser separá-los a partir de cada lugar que visitamos lá, por exemplo. Primeiro fomos onde?

Os alunos copiarão no caderno, enquanto escrevo o texto no quadro. Faremos marcações no espaço do parágrafo, na letra maiúscula no início de frase, nos nomes próprios e na pontuação.

Em acordo com Silva e Brandão (2007), ao discutirem o ensino e a aprendizagem da pontuação, o lugar da pontuação é o texto e, portanto, foi a partir de análises de produções textuais que as crianças começaram a perceber seu uso. O texto acima mencionado foi escrito coletivamente da seguinte forma:

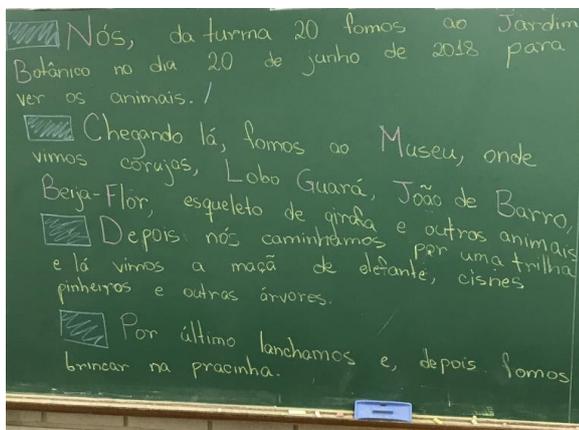


Figura 29 – Produção textual coletiva
Fonte: Arquivo pessoal

A compreensão da utilização de pontuação é complexa e o objetivo é “[...] que o aluno descubra as funções dessas ‘marcas’[...]” (SILVA, BRANDÃO, 2007, p. 125). Levando em conta as expectativas de aprendizagem dos alunos no segundo ano, segundo o PNAIC (BRASIL, 2012), o estudo sobre os sinais de pontuação durante o estágio não foi efetivamente aprofundado, porém algumas diferenças na escrita individual dos alunos foram percebidas. A paragrafação também não foi abordada de forma intensiva, já que não era objetivo programático do 2º ano, apesar de ter sempre sido analisada e discutida nas produções textuais coletivas para que os alunos passassem a percebê-la como parte integrante e essencial de um texto, compreendendo sua necessidade na escrita.

Apesar, entretanto, de o ensino dessas ferramentas textuais não terem sido o foco de um estudo, foram perceptíveis os avanços nas escritas de textos durante o semestre, como ilustram as produções abaixo:

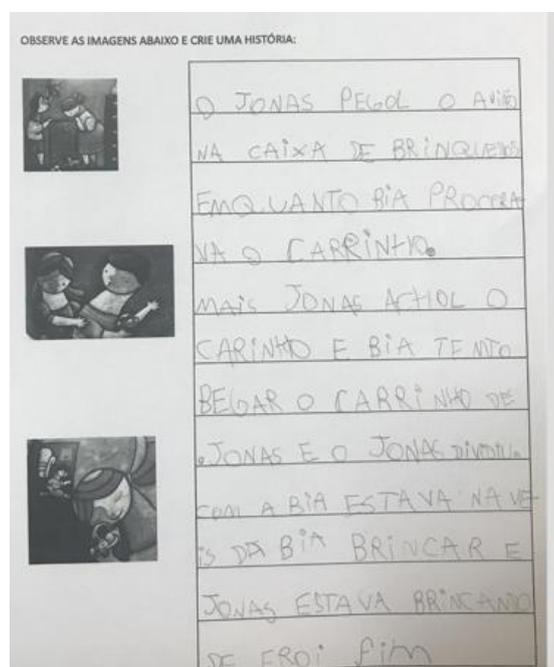


Figura 30 – Produção textual da aluna Alice
Fonte: Planejamento da semana 13

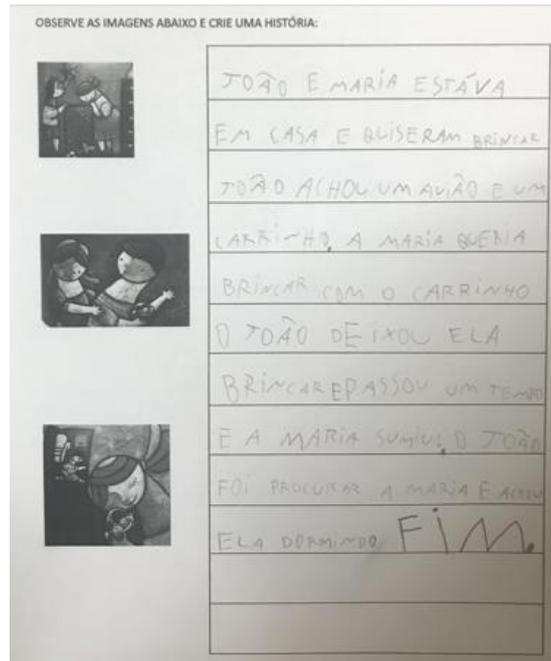


Figura 31 – Produção textual do aluno Maurício
Fonte: Planejamento da semana 13

Como pode-se perceber, uma das crianças, Alice, passou a utilizar o ponto final, apesar de esse uso ainda não ser adequado do ponto de vista formal, o que Silva e Brandão (1995) apresentam como a segunda fase de emprego dos sinais de pontuação, confirmando que, apesar de já ser considerada alfabetizada, ainda precisava avançar nesse aspecto. Em relação ao parágrafo, percebe-se que, na escrita individual, essa característica não ficou presente na produção dessa aluna.

Já na segunda produção, de Maurício, percebe-se que o aluno já compreende o uso da pontuação, utilizando essa ferramenta de forma mais aproximada com a convencional, estando no nível seis de emprego dos sinais que, conforme Silva e Brandão (1995), caracteriza-se pela pontuação ser utilizada de forma adequada. O espaçamento do parágrafo também não é observável nessa produção, apesar de esse aluno já separar as ideias do texto entre frases.

Sob um aspecto mais geral, nas duas produções, é observável que os alunos conseguem planejar e produzir textos com autonomia, considerando o contexto de produção, já que mantêm uma linearidade e uma progressão textual, com início, desenvolvimento e final para a narrativa. Outro objetivo que esses alunos já alcançaram foi o de conhecer e fazer uso das grafias de

palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, V, F), o que se comprova na escrita de palavras como “avião, Bia, passou, fim”, entre outras.

Essas considerações fazem-se pertinentes, já que esses textos estavam além das expectativas de produção ao final do primeiro semestre em uma turma de 2º ano, o que comprova que esses alunos, de fato, avançaram em suas compreensões e aprendizagens, progredindo em suas produções textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia teve o intuito de analisar como a mediação da aprendizagem e a diferenciação pedagógica potencializaram os processos de ensino e de aprendizagem de crianças em níveis heterogêneos em relação à leitura e à escrita. Para tanto, apoiei-me na documentação pedagógica produzida durante o estágio curricular, analisando os diários de classe e de avaliação.

A apresentação da turma na qual realizei o estágio colaborou para o conhecimento dos sujeitos cujas produções e aprendizagens foram analisadas. Baseei-me nos níveis psicogenéticos de escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky para compreender em qual fase cada aluno se encontrava, para, a partir dessa constatação, pensar nas estratégias e propostas que levariam todos os alunos a avançarem principalmente na área da leitura e da escrita.

Após ter apresentado o gráfico dos níveis psicogenéticos de escrita da turma e a tabela com uma seleção de objetivos que foram desenvolvidos durante o semestre, passei a analisar as estratégias didáticas que foram utilizadas durante o estágio. A primeira delas, colocando em relevo a mediação da aprendizagem, foi de extrema importância a todos os alunos, já que foi a partir das características desse conceito que analisei o que seria essencial na sala de aula: a sensação de pertencimento dos alunos, a compreensão de que são modificáveis, a importância da intencionalidade do meu fazer docente e a reafirmação de que os alunos são competentes.

Em relação ao arranjo da alfabetização inicial, com foco nas consciências fonológica e fonoarticulatória, percebi a urgência de não utilizar mais tantos recursos e materiais diferenciados, mas sim atentar para a simplicidade do trabalho. Nesse sentido, iniciei a proposta com foco no som e na escrita das vogais, a fim de que os alunos compreendessem a relação fonológica entre grafemas e fonemas. Após essa percepção, passei a investir nas consoantes. Porém, esse trabalho foi planejado a partir das características sonoras desse grupo de letras: inicialmente eu propunha que os alunos escrevessem palavras em que os sons das consoantes não “competissem entre si”, para não dificultar a compreensão dos fonemas. Outra característica

importante, que levei em consideração nas propostas desse grupo, foi o padrão canônico CV que, por ser o mais frequente na língua portuguesa, acaba sendo mais simples de ser compreendido. Dos três alunos desse grupo que inicialmente estavam no nível pré-silábico de escrita, dois avançaram para o nível silábico-alfabético e um avançou para o nível silábico com valor sonoro.

Para acompanhar os avanços de cada aluno, atualizei, ao final do estágio, a tabela cujos objetivos foram desenvolvidos durante o semestre e cujas legendas e significados foram apresentados anteriormente.

	A	AM	AL	DIEGO	EM	ER	GV	GUSTAVO	G	ISADORA	JONAS	JV	L	MB	MD	MR	ME	MT	RR	Y	
Ler textos com autonomia.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ler em voz alta, com fluência.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Interpretar frases e expressões lidas com autonomia.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Planejar e produzir textos com autonomia, considerando o contexto de produção.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, V, F).	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Figura 32: Seleção de objetivos de língua portuguesa – final do estágio
 Fonte: Relatório de observação

Como pode-se perceber, há avanços significativos no que se refere à leitura e escrita de palavras e frases, principalmente em relação ao grupo de alunos que estava na fase inicial da alfabetização. “Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras” foi uma das aprendizagens mais importantes para esses alunos, já que eles passaram a analisar a escrita a partir das convenções que ela apresenta. Outro objetivo que foi desenvolvido por essas crianças foi “perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas”, o que os impulsionou a começar a escrever silabicamente atentando ao valor sonoro das vogais de cada sílaba.

Posteriormente às análises desse grupo, focalizei o estudo em um dos alunos que abarcou uma atenção especial da minha parte: o aluno Gustavo apresentava autismo e, em função desse transtorno, demandava mais atenção

e ajuda. Ele tinha dificuldade de concentração e, foi a partir dessa característica, que passei a escolher pelo menos uma atividade por dia para que eu permanecesse ao seu lado enquanto ele a realizava. Os avanços desse aluno foram bastante significativos, principalmente no que tange à sua relação com os colegas, que também o auxiliavam, além do tempo de concentração, que aos poucos foi melhorando.

Por último, analisei as estratégias de diferenciação pedagógica que propus durante o estágio. Como afirma Perrenoud (2011), essa preocupação tem o intuito de melhorar as situações de aprendizagem para todos, priorizando os que apresentam maiores dificuldades. Nesse sentido, criei propostas com diferentes características da diferenciação: o recurso didático, o tempo e as intervenções. Apesar de eu as ter planejado de forma isolada em cada proposta, elas acabaram ocorrendo de modo articulado, já que, na maioria das vezes, essa articulação se faz necessária. Elaborar uma proposta com recurso didático diferenciado, por exemplo, acaba implicando o fato de que as intervenções também sejam ajustadas para cada grupo de alunos.

Ao final do estágio, atualizei o gráfico relacionado aos níveis psicogenéticos da escrita e, dos três alunos que estavam no nível pré-silábico, dois avançaram para o nível silábico-alfabético e um para o nível silábico com valor sonoro. Dos dois que estavam no nível silábico-alfabético, um permaneceu nessa etapa e o outro avançou para o nível alfabético. Dos que estavam no nível alfabético, um foi considerado alfabetizado e outros três alunos, que entraram na turma no decorrer do ano, estavam também nesse nível, como mostra o último gráfico:

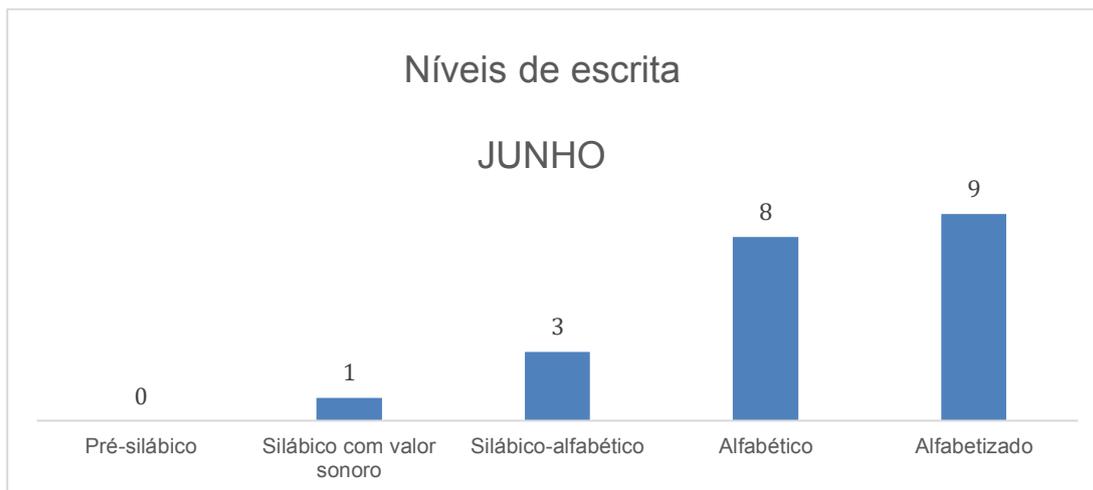


Figura 33: Gráfico de níveis de escrita – final do estágio
 Fonte: Relatório de observação

Assim, durante o semestre do estágio em que eu apostei na diferenciação pedagógica como um dos recursos para o avanço concomitante da turma, pude constatar que ela não é algo pronto, que se pode “copiar e colar” em qualquer contexto de ensino: ela exige estudo dos conteúdos e conhecimento da turma em que se atua. Como afirma Perrenoud (2011), ela não é um método, e sim uma preocupação, que deve estar sempre em pauta e deve sempre ser contemplada em todas as salas de aula.

A partir, portanto, de todas essas ferramentas e estratégias que utilizei durante o estágio, percebi que, ao final do primeiro semestre, todos avançaram a partir das suas necessidades e peculiaridades, que foram levadas em consideração para que os níveis de exigência e dos desafios fossem ajustados para cada um dos arranjos.

O estágio curricular do curso de Pedagogia oportunizou a minha prática como professora alfabetizadora, contribuindo para reflexões e qualificações em relação a minha futura profissão. As reflexões semanais foram uma importante ferramenta para que eu conseguisse analisar o que estava funcionando e o que deveria ser repensado por mim para que os alunos continuassem a progredir nas suas aprendizagens.

Essa profissão mostrou-se bastante desafiadora, exigindo muito estudo de minha parte. Entretanto, analisar o resultado final foi a melhor conquista de todo esse trabalho árduo que continuará fazendo parte da minha vida

profissional para que eu possa garantir, a todas as turmas que por mim passarem, o avanço de cada um dos alunos que eu, futuramente, terei.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Como tratar as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita? In: ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. P. 15 – 20.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. P. 29 – 41.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa: direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 38 p.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Zona de Desenvolvimento Proximal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. P. 334-335.

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Intrasaberes, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – **DSM-V**. Trad. Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 9-29.

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

PARRA, Nélío. Instrução individualizada – fundamentos. In: PARRA, Nélío. **Ensino individualizado: programas e materiais**. São Paulo: Saraiva, 1978. P. 3 – 11.

PERRENOUD, Philippe. Administrar a progressão das aprendizagens. In: PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 39 – 45.

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

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem. In: PICCOLI, Luciana; SPERRHAKE, Renata; CORSO, Luciana Vellinho; ANDRADE, Sandra dos Santos (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas**. São Leopoldo: Oikos, 2017. P. 19-42.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 279-284, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/37057/25600>>. Acesso em: 28 set. 2018.

SANTOS, Rosangela Marostega. Sobre consciência fonoarticulatória. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. P. 57 – 72.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 121 – 139.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.