

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

Eveline Bayer Deczuta

“SORA, TU TROUXE ATIVIDADE QUE EU SEI FAZER?”
Estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação para o avanço dos alunos
em níveis iniciais de alfabetização

Porto Alegre

1. Semestre

2016

Eveline Bayer Deczuta

“SORA, TU TROUXE ATIVIDADE QUE EU SEI FAZER?”

**Estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação para o avanço dos alunos
em níveis iniciais de alfabetização**

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

1. Semestre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelente formação, assim como pelo corpo de docentes que, através de seu ensino, me constituíram como professora.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora, Professora Doutora Luciana Piccoli, pelas palavras de incentivo, pela dedicação e atenção à minha pesquisa, pois, sem sua orientação de maneira competente, não conseguiria realizar a presente pesquisa. Também, agradeço por fazer encantar-me pela alfabetização, desde o início da minha trajetória acadêmica, em que, sendo sua aluna, passei a admirá-la e a inspirar-me como docente.

Agradeço aos meus pais, Zeli e Paulo Roberto, e a meus irmãos, Felipe e Jaqueline, pelo maior exemplo de valores e princípios que eu poderia ter e pelas incansáveis motivações e incentivos, já que nunca mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus amigos, os quais não têm meu sangue, mas têm meu coração por inteiro, pela presença, e por fazerem-me sorrir e ver o lado positivo das coisas, mesmo naqueles momentos mais conturbados. Com certeza, o caminho foi mais fácil com vocês por perto.

Agradeço ao Karatê Kyokushin e aos colegas de treino, por ensinar-me a sempre dar o meu melhor, a ter autoconfiança e a nunca desistir dos meus objetivos de vida, por mais difíceis que pareçam ser.

E agradeço aos meus alunos que, tentando ensiná-los, aprendi muito, aprendizagens essas que não encontraria nos livros.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as potencialidades de estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação, nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2015, para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização. Como referencial teórico, são apresentados conceitos do campo da alfabetização tratados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Luciana Piccoli e Patrícia Camini, assim como as contribuições de Philippe Perrenoud para discutir diferenciação do ensino. Para realizar a pesquisa, foram utilizadas duas ferramentas metodológicas: a análise documental dos respectivos Diários de Classe e entrevistas com as professoras estagiárias. Através da captura de dados, selecionaram-se as estratégias que mais se evidenciaram nos planejamentos e elaboraram-se quatro eixos de análise, que se organizaram como: propostas com materiais didáticos previamente estruturados, o qual focalizou estratégias em que houve diferenciação nos materiais para atender a heterogeneidade de níveis de escrita e leitura das crianças em processo de alfabetização; prioridade no atendimento de alunos em níveis iniciais de alfabetização, que explanou, através do recorte dos planejamentos das professoras em formação, as intervenções em que priorizavam os alunos mais aquém do ritmo médio da turma; diferenciação dos desafios, que abordou momentos em que foram necessárias adaptações das propostas realizadas pelas turmas dentro do fazer pedagógico coletivo; e, por fim, agrupamentos e interações com colegas, eixo em que se discutiu os reagrupamentos de alunos realizados nas turmas para promover trocas entre seus pares e, assim, produzir avanços em suas aprendizagens. As análises indicam que houve significativos avanços especialmente nos níveis de escrita dos alunos. Destaca-se que tais avanços possivelmente tenham sido alcançados por consequência dos planejamentos das professoras que buscavam considerar todos os alunos em suas aprendizagens e que os colocaram em situações em que eles realmente puderam aprender (PERRENOUD, 2011), demonstrando, assim, a potencialidade da diferenciação do ensino em turmas heterogêneas de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Diferenciação do ensino. Estratégia didática.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. NÍVEIS DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA	10
2.1 NÍVEL PRÉ-SILÁBICO	10
2.2 NÍVEL SILÁBICO	11
2.3 NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO	12
2.4 NÍVEL ALFABÉTICO.....	12
3. NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	14
3.1 NÍVEL 1	15
3.2 NÍVEL 2	16
3.3 NÍVEL 3	17
4. METODOLOGIA	19
5. ANÁLISES DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	23
5.1 PROPOSTAS COM MATERIAIS DIDÁTICOS PREVIAMENTE ESTRUTURADOS.....	23
5.2 PRIORIDADE NO ATENDIMENTO DE ALUNOS EM NÍVEIS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO	31
5.3 DIFERENCIAÇÃO DOS DESAFIOS	37
5.4 AGRUPAMENTOS E INTERAÇÕES COM COLEGAS.....	41
6. DAS POTENCIALIDADES DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	44
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	50

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em questão trata da análise dos Diários de Classe das estudantes em estágio obrigatório do 7º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que realizaram prática docente em turmas de alfabetização no segundo semestre do ano de 2015, a fim de identificar as estratégias didáticas utilizadas por elas para a progressão de seus alunos. Sendo assim, o problema de pesquisa tentará responder a seguinte questão: quais estratégias didáticas, implementadas por professoras em formação durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, foram utilizadas para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização? A partir dos materiais captados com a investigação dos Diários de Classe juntamente da entrevista com as professoras-estagiárias, irei analisar as potencialidades de tais estratégias didáticas utilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no referido estágio.

Sou professora alfabetizadora há sete anos na rede municipal de Guaíba, atuando sempre em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Durante minha trajetória docente, sempre me preocupei com o trabalho pedagógico em relação aos alunos que não possuíam o mesmo ritmo de aprendizagem que a maioria do grupo. No decorrer do estágio docente, percebi que poderia investir mais em estratégias pedagógicas para o avanço desses alunos que levavam mais tempo para construir determinadas aprendizagens e vi que muitas das professoras estagiárias que estavam realizando o estágio no mesmo semestre que eu manifestavam essa mesma preocupação. Ilustrando tal fato, apresento um trecho retirado da minha reflexão final do estágio obrigatório do 7º semestre:

Um aspecto em que venho aprendendo muito, desde quando iniciei minha carreira como professora alfabetizadora, é o trabalho com alunos que apresentam diferentes níveis de alfabetização. Sabemos que nunca um professor irá receber uma turma homogênea, pois cada um está e aprende no seu ritmo e, a cada ano que passa, sinto que cada vez mais os alunos chegam nas turmas de segundo ano com conhecimentos muito diferentes em relação à leitura e à escrita. Acho este aspecto um dos desafios mais importantes para o bom trabalho de um professor em sala de aula: saber trabalhar com diferentes níveis de alfabetização ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A todo momento, questionei-me como conseguir fazer para que a turma avançasse sem deixar os alunos que estão em níveis iniciais de alfabetização para trás, ou dar mais atenção aos de níveis iniciais e “atrasar” ou fazer com os que já estão alfabetizados perdessem o interesse nas aulas. (Reflexão final do estágio docente, 02/10/2015)

Para tanto, pontuo que, além deste grande desafio que os professores alfabetizadores têm em sua prática de sala de aula, pude constatar que, durante as apresentações dos relatos finais das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, muitas das estagiárias relataram, como aprendizagens docentes, a realização de

propostas diferenciadas em turmas heterogêneas de alfabetização, demonstrando preocupação e diferenciação do seu trabalho pedagógico de sala de aula com crianças que possuíam ritmos de aprendizagem e conhecimentos diferenciados. Cabe explicitar que tais relatos acontecem ao final do estágio docente, em que cada professora-estagiária realiza uma breve apresentação de seu trabalho desenvolvido em sala de aula no período de estágio. Nessa apresentação, de caráter público, comparecem algumas das professoras titulares das turmas em que as estagiárias realizaram a prática e, também, equipes diretivas das respectivas escolas. Na parte final de cada relato, é solicitado que as estudantes expressem alguns conhecimentos docentes adquiridos durante a prática, funcionando como uma autoavaliação do trabalho realizado no semestre. Para exemplificar tais saberes, exponho, a seguir, registros das aprendizagens docentes das professoras em formação, advindos dos relatos finais de estágio, as quais concordaram em participar desta pesquisa:

Adequação de propostas para incluir todos os alunos de acordo com suas singularidades. (Iara)¹

Identificar as dificuldades de cada aluno e planejar estratégias para superá-las. (Laura)

Adaptar algumas atividades do plano conforme a necessidade. (Bruna)

Adequar a atividade para o momento (sem esquecer o objetivo!). (Caroline)

Heterogeneidade das aprendizagens na alfabetização. Diferenciação do ensino na alfabetização. Respeito aos tempos de aprendizagem de cada criança e continuidade nos investimentos pedagógicos. (Aline)

Observando tais excertos das professoras estagiárias, verifica-se que, dentre os aspectos levantados como conhecimentos docentes, elas abordam um dos conceitos centrais tratados nesta pesquisa, que Perrenoud (2011) apresenta e que será discutido ao longo deste trabalho, que é o de diferenciação do ensino. Considero, para este trabalho de conclusão de curso, diferenciação do ensino não sendo um método e nem um dispositivo particular, mas “uma maneira de considerar as diferenças e as desigualdades entre os alunos, visando diminuí-las [...]” (PERRENOUD, 2011, p.13). A diferenciação do ensino, portanto, deve ocorrer em favor dos alunos que apresentam conhecimentos diferenciados em turmas de alfabetização, promovendo a mobilização dos saberes desses alunos, ou seja: “diferenciar é otimizar as situações de aprendizagem e, prioritariamente, aquelas que a escola propõe aos

¹ Os nomes das professoras em formação participantes da pesquisa foram alterados por nomes fictícios, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – em apêndice.

alunos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm mais dificuldade para aprender” (PERRENOUD, 2011, p. 29).

A partir dessas ideias, fica evidente o empenho e dedicação requisitados do professor para investigar e planejar estratégias que atinjam todos os alunos. Com o intuito de exemplificar tais estratégias, explicito, a seguir, situações em que houve diferenciação do ensino para alunos que estavam em níveis iniciais de alfabetização em uma turma de segundo ano, na qual realizei a prática do estágio obrigatório.

A turma em questão é uma turma de segundo ano de uma escola municipal da cidade de Guaíba, na qual realizei meu estágio obrigatório do Curso de Pedagogia e sendo essa a escola em que leciono há 7 anos. A turma, em geral, apresentava conhecimentos em relação à alfabetização mais avançados e homogêneos; porém, no mês de junho, recebi um aluno advindo de outra escola que estava em níveis iniciais de compreensão do sistema de escrita. Com a inserção desse aluno na turma, passei a me preocupar em como fazer para que ele avançasse em suas aprendizagens, sem deixar que os alunos que estavam mais adiantados perdessem o interesse pelas aulas, ou em como fazer um trabalho paralelo com esse aluno sem excluí-lo, de certa forma, das aprendizagens que poderia realizar com o grupo. Nesse momento, essas questões vieram à tona e, através delas e da orientação da minha supervisora de estágio, iniciei uma adaptação e diferenciação de algumas das atividades propostas de acordo com as aprendizagens desse aluno. Abaixo, ilustro uma destas atividades em que houve adaptação conforme o nível de escrita apresentado por essa criança.

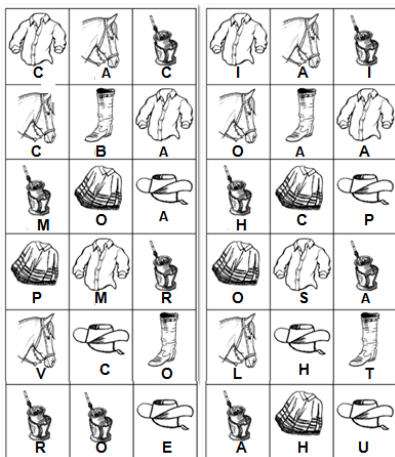


Figura 1 – Atividade “Semana Farroupilha” para alunos em níveis avançados de alfabetização



Figura 2 – Atividade “Semana Farroupilha” para alunos em níveis iniciais de alfabetização

A atividade demonstrada está inserida em um planejamento realizado durante a Semana Farroupilha, pois a temática é muito explorada no município de Guaíba, já que a

cidade é considerada o “Berço da Revolução Farroupilha” e, por esse motivo, o trabalho com a cultura gaúcha recebe destaque durante as comemorações dessa semana.

Na proposta de diferenciação demonstrada anteriormente, houve adaptação conforme os conhecimentos das crianças acerca do sistema de escrita. A produção escrita desse aluno em questão apresentava-se, neste momento, no nível silábico, enquanto a grande maioria da turma já escrevia alfabeticamente, ou em transição do nível silábico-alfabético para o alfabético. Na realização da atividade ilustrada acima, percebe-se que sua estruturação foi alterada para auxiliar os alunos a partir de seus conhecimentos, mas o objetivo principal da proposta, o qual era de reconhecimento e manipulação das sílabas e/ou grafemas para compor palavras, não foi renunciado; ou seja, com a adaptação, foi permitido que todas as crianças pudessem atingir os mesmos objetivos (PERRENOUD, 2011) na montagem das palavras.

Durante a concretização da atividade, consegui perceber um maior engajamento e independência do aluno em questão ao realizar a proposta, pois ela estava congruente às habilidades desse aluno, fazendo com que ele mobilizasse conhecimentos que ele dominasse. Vale salientar os estudos de Piccoli e Camini (2012), que demonstram a importância de os professores estarem atentos às hipóteses e estratégias cognitivas das crianças, para que, assim, criem estratégias e intervenções apropriadas, fazendo com que estas avancem em suas aprendizagens.

Feita essa apresentação do tema em foco, cabe informar a estruturação da presente pesquisa. Primeiramente, nos dois próximos capítulos, são abordados conceitos do campo da alfabetização, especialmente para tratar dos níveis da psicogênese da escrita e da consciência fonológica, ambos necessários às análises empreendidas. Após, apresenta-se a metodologia empregada para o desenvolvimento do estudo, seguindo com a discussão dos dados gerados. Nesse capítulo, estruturaram-se quatro eixos, os quais foram denominados como: propostas com materiais didáticos previamente estruturados; prioridade no atendimento de alunos em níveis iniciais de alfabetização; diferenciação dos desafios e, por fim, agrupamentos e interações com colegas. O fechamento do estudo dá-se em um capítulo sobre as potencialidades constatadas nas turmas a partir da diferenciação do ensino.

2. NÍVEIS DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA

A prática docente em turmas de alfabetização merece estudo e apropriação das professoras em relação a diversos aspectos acerca do processo de aprendizagem dos alfabetizandos, mas, em razão das especificidades deste estudo, os níveis de escrita inicialmente serão focalizados. Conhecer e entender o que constituem aprendizagens esperadas em cada etapa de apropriação do sistema de escrita e em qual delas cada aluno se encontra é de fundamental importância para que, assim, o professor possa criar estratégias de ensino apropriadas e mobilizadoras de conhecimentos, auxiliando os alunos a avançarem em suas hipóteses. Ao tratar de níveis de escrita, faço referência aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) em que demonstram que a criança passa por fases no desenvolvimento da língua escrita. As crianças criam hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) num percurso evolutivo conforme vão passando por tais etapas que são comuns a todos os indivíduos que se alfabetizam. O que varia dentro dessas fases é o ritmo em que cada um se apropria das características de cada etapa, sugerindo, conforme Morais (2012), a relação entre as práticas de ensino desenvolvidas pela escola e/ou professores e o ritmo do avanço da criança de uma fase a outra.

A seguir, descrevo brevemente os níveis em que as crianças passam em seu processo de alfabetização segundo Ferreiro e Teberosky (1999), sustentando-me, também, em estudos de Morais (2012) e Piccoli e Camini (2012), que igualmente publicaram nessa área.

2.1 NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Nesta fase, a criança ainda não percebe as relações entre a fala e a escrita. Ela pode ainda não distinguir desenho de escrita, ou seja, quando bem pequenas, podem representar a escrita do nome do objeto apenas com o desenho de sua forma (MORAIS, 2012).

Avançando um pouco mais nesta etapa, as crianças começam a produzir garatujas ou rabiscos que podem se parecer com as letras de nosso alfabeto. Buscando então escrever com símbolos, as crianças começam a utilizar letras em sua escrita, porém ainda podem misturar letras com números e/ou criar novas letras. Em determinado momento dessa fase, a criança compreende que não pode escrever distintas palavras com a mesma sequência de letras e que estas não precisam registrar características físicas dos objetos, animais ou pessoas, como às

vezes pode ocorrer. Neste mesmo nível, a criança pode demonstrar uma “correspondência figurativa entre objeto e escrita” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 30), ou seja, o objeto que possui maior tamanho necessariamente precisaria de mais letras para escrever seu nome, como, por exemplo, nas palavras “vaca” e “joaninha”: neste caso, a criança acredita que, para escrever “vaca”, ela precisa utilizar maior número de letras do que para escrever “joaninha”.

A certa altura, a criança começa a formular hipóteses sobre sua escrita, é então que se criam as noções de quantidade mínima e de variedade de caracteres. A hipótese de quantidade mínima refere-se à ideia de que, para escrever e ler uma palavra, esta não pode ter menos do que três letras. Já na hipótese de variedade, a criança percebe que, para escrever e ler palavras diferentes, estas não podem apresentar uma sequência com todas as letras iguais ou produzir notações iguais (MORAIS, 2012).

Ilustrando alguns exemplos para esta etapa, a criança poderá escrever “I O A” ou “S E E I E Z F E A L I” para “pirulito”, ou simplesmente utilizar-se do desenho do objeto para representar sua escrita: todas essas formas correspondem ao nível pré-silábico.

2.2 NÍVEL SILÁBICO

Nesta fase, a criança passa a perceber que a escrita registra a pauta sonora de nossa fala. Ela começa a compreender que, para cada sílaba pronunciada, precisa escrever uma letra ou outro caracter, se for sem valor sonoro (MORAIS, 2012).

Dentro deste nível, achou-se necessário criar duas categorias, a silábica quantitativa ou sem valor sonoro e a silábica qualitativa ou com valor sonoro (MORAIS, 2012). Na fase silábica quantitativa, a criança registra uma letra para cada sílaba, mas ainda sem correspondência entre letra e som da sílaba. Já na fase silábica qualitativa, a criança começa a utilizar letras com valor sonoro da sílaba pronunciada, geralmente sendo as vogais as mais utilizadas neste momento.

Com esses avanços alcançados no desenvolvimento do SEA, a criança inicia “novos conflitos cognitivos” adquiridos com a fase precedente a esta. Um desses conflitos trata-se da relação com a quantidade mínima, pois ela não aceita mais escrever “E” para pé, ou só “P A” para pata. Outro conflito cognitivo desta fase é o de que não se pode ler ou escrever palavras cujas letras são todas iguais, como “A A A” para escrever arara, por exemplo. E, por fim, a criança percebe que não pode escrever palavras diferentes utilizando as mesmas letras, como

no caso de “O O” para vovó e Totó (MORAIS, 2012). São tais conflitos cognitivos que, aliados às experiências de análise de palavras conhecidas pelas crianças, podem possibilitar os próximos avanços.

2.3 NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Esta fase é caracterizada como um período de transição. A criança entende que ela precisa “pôr mais letras” na escrita das palavras. Para tanto, “[...] ela necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.” (MORAIS, 2012, p. 62).

Essa reflexão maior sobre a escrita das palavras, conseqüentemente, requer um maior domínio sobre os grafemas e fonemas. Neste momento, é de grande importância o conhecimento das consoantes e seus respectivos valores sonoros.

Nesta fase, a criança pode realizar a escrita de uma palavra utilizando apenas uma letra para algumas sílabas e, na mesma palavra, utilizar mais de uma letra para a escrita de outras sílabas. Um exemplo é a escrita de “G A F A” para “girafa”: ora coloca apenas um grafema para uma sílaba (G para GI e A para RA), ora coloca a sílaba escrita por completo (FA).

2.4 NÍVEL ALFABÉTICO

Ainda que considerada a fase final do processo de aquisição do SEA, neste nível, a criança comete muitos erros ortográficos, pois ela desenvolve uma análise fonética e pensa logicamente sobre a escrita das palavras, ou seja, ela ainda não tem “[...] um domínio razoável das correspondências entre letra e som de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português” (MORAIS, 2012, p. 66). Um exemplo de escrita para este nível poderia ser “X U V A” para “chuva”. Assim sendo, não se pode considerar “alfabetizado” o aluno que chega a esta fase de escrita, pois estar alfabetizado requer demais habilidades e não somente a escrita no nível alfabético e o domínio da ortografia. Requer, portanto, habilidades relacionadas a ler, compreender e

escrever textos com autonomia, fazendo uso desses textos no cotidiano e em diferentes situações.

3. NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como já pontuado anteriormente, estar alfabetizado requer muitas outras habilidades de raciocínio sobre a língua escrita e uma delas é a competência de reflexão linguística. Cabe ao professor, em seu trabalho didático, então, proporcionar momentos em que as crianças possam realizar essas reflexões sobre a língua escrita (PICCOLI; CAMINI, 2012). Os estudos sobre a consciência fonológica tornam-se fundamentais para esta pesquisa, pois, em turmas de alfabetização, o trabalho com o desenvolvimento dessas reflexões sobre a escrita é necessário à apropriação do SEA.

Artur Gomes de Moraes é um importante pesquisador relacionado aos estudos referentes a esse tema: ele demonstra que a consciência fonológica contribui para o avanço dos aprendizes na aquisição do SEA, pois, conforme a criança avança em seu processo, consequentemente ela avançará em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras (MORAIS, 2013).

No processo de construção do SEA, a criança adquire habilidades de reflexão fonológica sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las intencionalmente. Esse conjunto de habilidades chama-se consciência fonológica. Segundo Alves (2009, p. 31), a consciência fonológica “[...] envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada”.

As reflexões feitas sobre os sons da língua, ou a consciência fonológica sobre a língua escrita, são importantes para as crianças já que

[...] para aprender a ler e escrever, o sujeito precisa compreender o sistema de escrita alfabético, no qual cada fonema corresponde a um grafema (salvo outras relações motivadas pela diacronia, por exemplo) e que tais fonemas (na fala) obedecem a uma sequência de escrita, sendo que uma mudança nesta sequência produzirá uma palavra diferente. A aprendizagem do sistema alfabético pressupõe a habilidade de refletir e manipular os sons da fala. (COSTA, 2003, p.138).

São diversas as capacidades de reflexão fonológica, dentre elas destaca-se, por exemplo, a identificação e produção de rimas, a comparação de palavras quanto ao número de sílabas ou de fonemas, a segmentação de palavras em fonemas ou sílabas, a adição, subtração ou substituição de sons (MORAIS; SILVA, 2010).

Neste momento, é necessário enfatizar o alerta dos autores acima (2010) de que “consciência fonológica” não é sinônimo de “consciência fonêmica”, pois a consciência fonológica abrange mais habilidades e não envolve apenas a habilidade de manipular os

fonemas, mas trabalha com outras unidades sonoras maiores, como sílabas e rimas. É essencial o desenvolvimento dessas habilidades metafonológicas para o avanço em relação a uma hipótese alfabética de escrita. Assim, é importante permitir que a criança reflita sobre as palavras, pois essas oportunidades de reflexão são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades fonológicas. Tais habilidades não se desenvolvem simultaneamente nas crianças e certas habilidades de consciência fonêmica, tais como a pronúncia isolada dos sons, não são um requisito para alguém se alfabetizar (MORAIS, 2012). A consciência fonêmica é considerada uma condição necessária, mas não suficiente, para a apropriação do SEA.

A consciência fonológica resulta em uma grande gama de reflexões, pois é muito ampla e não corresponde a apenas uma habilidade ou capacidade de manipulação (ALVES, 2009). Conforme realizamos a reflexão em determinada unidade da palavra é que surgem os níveis de consciência fonológica, pois “é a partir da unidade linguística a ser manipulada que os níveis de consciência fonológica são definidos, ou seja, cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de consciência fonológica” (ALVES, 2009, p. 32).

Piccoli e Camini (2012) expõem as habilidades da consciência fonológica agrupadas em três níveis, os quais consideram mais útil à Pedagogia. Estes três grupos são: nível 1, o da consciência silábica, que refere-se à habilidade de reconhecimento e manipulação no nível das sílabas; o nível 2 refere-se à consciência de rimas e aliterações, que representa a habilidade de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações); e o nível 3, que trata da consciência fonêmica e refere-se à habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas.

Apoiando-me aos estudos de Piccoli e Camini (2012) e de Alves (2009), descrevo brevemente os níveis da consciência fonológica.

3.1 NÍVEL 1

Este nível caracteriza-se pela capacidade de manipulação de segmentar as palavras em sílabas (ALVES, 2009), ou seja, a criança demonstra uma consciência silábica sobre as palavras.

Observa-se esta consciência nas crianças quando estas são capazes 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).

Fazendo relação entre os níveis de consciência fonológica e os níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), destaco que esses dois aspectos desenvolvem-se de forma relacionada no processo de alfabetização, conforme salienta Moraes (2013, p. 21): “[...] as habilidades de reflexão fonológica que a criança apresenta no início do processo de alfabetização devem se desenvolver em todo seu percurso, contribuindo para a aquisição e consolidação do SEA pelas crianças”.

Crianças que se encontram em níveis de escrita pré-silábica ainda não desenvolveram habilidades deste primeiro nível de consciência fonológica. Assim, torna-se necessário, para o avanço dessas crianças, que o trabalho de sala de aula seja pautado por propostas envolvendo consciência silábica. Neste momento, a criança deve “[...] raciocinar sobre a sequência de sílabas e esquecer as características dos objetos” (MORAIS, 2013, p. 21).

As crianças que estão em níveis de escrita silábica, por sua vez, apresentam o nível 1 de consciência fonológica, já que, para escrever silabicamente, elas pensam na quantidade de sílabas que a palavra apresenta e grafam uma letra por sílaba, nem sempre tendo o valor sonoro convencional empregado, como já referido anteriormente (MORAIS, 2012).

Quando adquiridos os níveis silábico (qualitativo), silábico-alfabético e alfabético, Moraes (2013) alerta que as crianças precisam avançar nas habilidades de identificação e produção de palavras que iniciem com a mesma sílaba. Assim, elas podem iniciar um uso mais sistemático das composições de sílabas formadas por consoante e vogal.

3.2 NÍVEL 2

O nível 2 caracteriza-se pela manipulação de “unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento” (ALVES, 2009), ou seja, refere-se à consciência de rimas e aliterações nas palavras. Nesse sentido, referindo-se à consciência de rima, a criança precisa saber que, por exemplo, COELHO rima com CONSELHO; já se tratando de aliterações, ela deve saber que FACA começa igual à FESTA.

Estas habilidades adquiridas podem manifestar-se em “[...] tarefas de identificação e produção, através de atividades em que o falante é questionado a identificar ou a produzir

palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma outra palavra que lhe é dada” (ALVES, 2009).

Relacionando esse nível de consciência fonológica aos níveis de escrita, crianças em níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético demonstram estar adquirindo essa habilidade, pois elas conseguem identificar palavras que iniciam com a mesma sílaba, assim como identificar rimas em palavras (MORAIS, 2012). Portanto, atividades que desenvolvam essas habilidades de consciência no nível intrassilábico são importantes para que a criança consiga avançar nessas capacidades e romper com a relação termo-a-termo da hipótese silábica, já que, na língua portuguesa, para cada sílaba oral podem ser usadas uma, duas, três, quatro letras.

3.3 NÍVEL 3

Este nível trata da consciência fonêmica e refere-se à habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas, ou seja “[...] corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 39).

Aqui, a criança demonstra consciência no nível de fonema quando é capaz de

[...] segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua (ALVES, 2009, p. 39).

Para escrever alfabeticamente, crianças em nível de escrita silábico-alfabético e alfabético precisam desenvolver a capacidade de identificar palavras que compartilham o mesmo fonema inicial da palavra, habilidade esta presente nesse nível de consciência fonológica (MORAIS, 2013, p. 21). É tal habilidade que permitirá a criança escrever, considerando correspondências entre essas unidades menores da língua (os fonemas) e as letras (os grafemas).

A criança, ao tentar escrever uma palavra, necessita utilizar-se da consciência fonológica para assim buscar escrever de acordo com o SEA. Nessa linha, Costa (2003, p. 142) contribui dizendo que

[...] ao iniciar o processo de escrita ou quando escreve uma palavra desconhecida, a criança utiliza muito essa habilidade de refletir e manipular com os sons da fala pois, sempre que escreve uma palavra, a criança deve ser

capaz de segmentar essa palavra em seus sons constituintes (fonemas) antes de encontrar as letras (grafemas) apropriadas.

Este último é o nível mais complexo de apropriação das habilidades de consciência fonológica pelas crianças e, portanto, a última a ser desenvolvida (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Antes de dar continuidade a este estudo, é importante referir que esses dois capítulos que focalizam níveis da consciência fonológica e níveis da psicogênese da escrita, são, neste trabalho, destacados por funcionarem como sustentação conceitual justamente porque, nas análises, tenho o intuito de evidenciar como as estratégias didáticas envolvendo os diferentes níveis da consciência fonológica promoveram o avanço das crianças em diferentes níveis de escrita, sobretudo nos iniciais.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, ou seja, as estratégias metodológicas empregadas para a geração e análise dos dados obtidos.

A presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, já que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Como já mencionado, o estudo pretende identificar e analisar as estratégias de sala de aula utilizadas para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização em turmas de 1º ano, desenvolvidas por alunas durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia no segundo semestre de 2015. Considerando as características de um estudo de caso, cabe informar que as participantes da pesquisa tinham a mesma professora como orientadora da prática docente, tornando possível a realização desse estudo de viés interpretativo, tendo um pequeno grupo e suas particularidades como foco.

O estágio obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um estágio de docência de 300 horas e é realizado na 7ª etapa do curso. A escolha das instituições e turmas para a realização do estágio parte tanto do interesse dos próprios alunos/estagiários em determinada etapa de ensino, como da indicação das orientadoras de estágio. Na realização do estágio, cada professora em formação deve, concomitantemente com sua prática, elaborar um Diário de Classe, o qual é um arquivo que vai se construindo no decorrer do período de docência. Nesse documento, são arquivados os planejamentos e os materiais didáticos desenvolvidos para a turma, assim como são registradas anotações diárias e reflexões semanais sobre a prática feitas pelas professoras em formação, acompanhadas, muitas vezes, de registros fotográficos. Ainda, o Diário é composto pelo relatório de observação da escola e da turma em que o estágio é realizado, pelo projeto didático a ser desenvolvido no semestre, pelo registro do acompanhamento dos níveis de alfabetização das crianças e de alguns materiais produzidos por elas no desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Ao final do Diário de Classe, é apresentada uma reflexão final na qual é realizado um balanço geral do estágio no que se refere às aprendizagens da turma, dos alunos e da professora em formação.

Ao iniciar a pesquisa, foram convidadas como participantes as professoras em formação que realizaram o estágio obrigatório no segundo semestre de 2015 em turmas de 1º ano, totalizando cinco participantes. A pesquisa requirava a realização de entrevista e análise de seus Diários de Classe observando as estratégias de sala de aula utilizadas para o avanço

dos alunos que apresentavam ritmos diferenciados de aprendizagem. O convite inicial para a participação dos sujeitos da pesquisa foi feito através de uma mensagem enviada por correio eletrônico às professoras estagiárias. Após a resposta de concordância em participar da pesquisa, entrei em contato com cada uma para marcar uma data para a realização das entrevistas e para ter um primeiro contato com seus Diários de Classe. Ao iniciar as entrevistas, percebi que a produção de dados através delas ficaria mais produtiva se realizasse a análise aos Diários de Classe das professoras estagiárias anteriormente e, por este motivo, tive acesso prévio a muitos dos Diários de Classe em relação à data das entrevistas.

Nesta pesquisa, foram utilizadas duas ferramentas metodológicas: a entrevista e a análise documental. A entrevista com as professoras estagiárias teve por finalidade obter informações sobre as turmas, as aprendizagens e as potencialidades das adaptações de estratégias para os alunos que delas necessitavam, já que, como salientam André e Lüdke (1986, p. 34), a entrevista é uma ferramenta vantajosa, pois “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Foi realizado um encontro individual com as professoras estagiárias as quais responderam a perguntas previamente pensadas e estruturadas através de um roteiro. As perguntas referiam-se aos aspectos gerais da turma de alfabetização, às aprendizagens das crianças, às estratégias de diferenciação de ensino para avanço dos alunos que estavam em níveis iniciais de alfabetização e como funcionavam essas estratégias, assim como os desafios e potencialidades do trabalho com turmas de alfabetização. O roteiro da entrevista encontra-se abaixo descrito:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Como chegou à escola do estágio? Qual o critério para a escolha do ano e da turma? Já tinha alguma experiência anterior com turmas de alfabetização?
- 2) Quantos alunos havia na turma? Como caracterizarias a turma nos aspectos sociais e das aprendizagens?
- 3) Como era o grupo em termos das aprendizagens sobre o sistema de escrita? (Registrar, em tabela, os níveis de escrita no início e no final do estágio.)
- 4) Como era trabalhar com a turma de alfabetização? Destaque algumas potencialidades e alguns desafios da prática pedagógica nesta turma.
- 5) Havia casos de inclusão? E quais alunos necessitavam mais do teu apoio na

realização das atividades?

- 6) Foram utilizadas estratégias didáticas para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização? Quais? Estão registradas no teu diário? Onde?
- 7) Houve adaptação prévia de materiais didáticos? Com que frequência isso ocorria? Esses materiais estão presentes no teu diário de classe? Onde?
- 8) Explique o funcionamento dessas estratégias didáticas com a turma.
- 9) Quais as reações dos alunos frente a essas atividades diferenciadas? O que demonstravam quando essas atividades eram realizadas?
- 10) Quais as potencialidades e os desafios de utilizar este tipo de diferenciação no planejamento?
- 11) Percebeu avanços significativos na aprendizagem dos alunos após a realização dessas atividades? Quais? Por que acreditas que isso aconteceu?

Pelo seu caráter interativo, as entrevistas com as professoras estagiárias ocorreram de forma agradável e elas ficaram muito à vontade para responder as questões referentes ao trabalho realizado em suas turmas de alfabetização. Lüdke e André (1986, p. 33) salientam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Por fim, apresento as etapas da análise documental realizada nos Diários de Classe das professoras estagiárias participantes da pesquisa. O acesso e o exame dos respectivos Diários de Classe das professoras em formação caracteriza-se como análise documental, já que essa ferramenta permite “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 38), assim como, analisar os planejamentos realizados nas práticas de alfabetização e identificar as estratégias utilizadas por cada professora estagiária no avanço dos seus alunos.

Cada Diário de Classe foi examinado e foram fotografados os indícios de diferenciação das propostas de alfabetização, tanto as atividades previamente elaboradas, como folhas avulsas, descrições de desafios diferenciados, intervenções realizadas pela professora com determinados alunos e enunciados de reflexões ou anotações das professoras em formação. Através dessa captura de dados nos Diários de Classe, selecionaram-se as propostas que mais se evidenciaram nos planejamentos, sendo que, as de três professoras foram mais contempladas nas análises em razão da descrição pormenorizada constante em

seus Diários de Classe. Com esses dados, então, elaboraram-se os eixos de análise da pesquisa, que são apresentados a seguir.

5. ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, buscarei analisar as potencialidades de estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação, nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização. A análise dos dados obtidos com a pesquisa será embasada especialmente em Philippe Perrenoud, que discute sobre diferenciação do ensino, a qual “[...] não renuncia a nenhum objetivo, estando fundamentada nos meios e nos encaminhamentos que permitem que todos os alunos atinjam os mesmos objetivos” (PERRENOUD, 2011, p. 28), e também articulada com as contribuições sobre a especificidade do trabalho docente e sistemático em turmas de alfabetização, de Artur Gomes de Moraes (2012), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012).

Nas análises dos Diários de Classe e nas entrevistas realizadas com as professoras em formação, ficou evidente o empenho e dedicação em contemplar os alunos de variados níveis de alfabetização em seus planejamentos. Procurou-se, através de procedimentos, considerar os diversos sujeitos e as diversas aprendizagens presentes em sala de aula, seja através de materiais produzidos antecipadamente, como folhas previamente estruturadas, em intervenções individuais com prioridade no atendimento aos alunos em foco, na diferenciação dos desafios propostos ou mesmo em reagrupamento dos alunos em sala de aula para que pudessem trocar conhecimentos. Portanto, os eixos analíticos deste estudo estruturam-se através das estratégias que mais se evidenciaram nos planejamentos das professoras estagiárias e que, portanto, asseguram respostas ao questionamento inicial da pesquisa. Os eixos denominam-se: 1) propostas com materiais didáticos previamente estruturados; 2) prioridade no atendimento de alunos em níveis iniciais de alfabetização; 3) diferenciação dos desafios e, por fim, 4) agrupamentos e interações com colegas.

5.1 PROPOSTAS COM MATERIAIS DIDÁTICOS PREVIAMENTE ESTRUTURADOS

Um dos eixos em que mais surgiram dados para análise foi o denominado “propostas com materiais didáticos previamente estruturados”, eixo este em que se analisa os materiais

pensados e estruturados antecipadamente nos planejamentos para que contemplassem os alunos em níveis iniciais de alfabetização. Mostrarei, aqui, os materiais também produzidos aos alunos em níveis avançados de alfabetização apenas como comparativo às estratégias desenvolvidas para os alunos de níveis iniciais.

Início com uma proposta planejada pela professora em formação Aline, a qual apresentava uma turma bastante heterogênea em relação aos níveis de escrita, demandando seu empenho para considerar todos os alunos em seu planejamento de sala de aula. Abaixo, transcrevo um pequeno trecho de sua entrevista em que demonstra a heterogeneidade e a preocupação com esses alunos de níveis iniciais.

Eu tinha 20 alunos [...] eles estavam um pouco atrasados na questão da alfabetização, eu tinha muitos alunos pré-silábicos, então eu tive que trabalhar bastante com isso. (Aline)

O ponto de partida foi uma mesma proposta de atividade, que era escrever o nome dos animais da história que estava sendo explorada com a turma. A professora estagiária utilizou-se, então, de uma estruturação diferenciada para que pudesse atingir os conhecimentos necessários e adequados para aqueles alunos que se apresentavam no nível pré-silábico, como podemos visualizar abaixo, nas imagens da proposta.

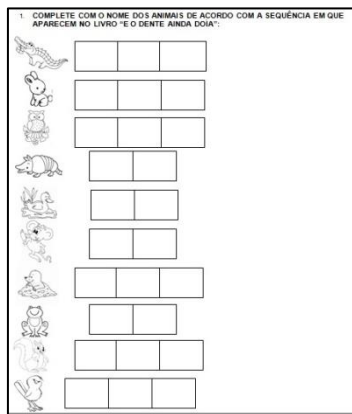


Figura 3 – Atividade “animais” para alunos em níveis iniciais de escrita

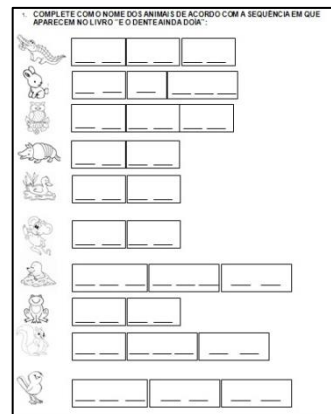


Figura 4 – Atividade “animais” para alunos em níveis avançados de escrita

A diferenciação utilizada pela professora em questão tencionou considerar as aprendizagens de todos os alunos, pois ela, através da adaptação da proposta, buscou realizar questionamentos sobre os conhecimentos apresentados por crianças naquele nível e, com isso, fazer que criassem e elaborassem novas ideias sobre o SEA. Na proposta de nível inicial, a professora estruturou a atividade com o intuito de o aluno escrever silabicamente, ou seja, conduzindo-o a utilizar-se da consciência silábica e escrever um grafema, ou mais de um, para cada sílaba pronunciada da palavra, avançando, assim, em seus conhecimentos sobre a escrita,

já que no nível pré-silábico, em geral, não há o controle antecipado de quantas letras serão usadas para escrever as palavras.

No excerto abaixo, retirado do Diário de Classe, é possível observar como a professora em questão diferenciou as propostas dos alunos.

Completar os nomes dos animais: Darei uma folha aos alunos contendo as imagens dos animais da história. Para os pré-silábicos terá quadradinhos referentes ao número de sílabas e para os silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos irá conter risquinhos correspondentes aos números de letras. Eles deverão preencher com os nomes dos animais que aparecem na história, considerando o número de sílabas das palavras. Intervenções para alunos pré-silábicos: Vamos falar a palavra JACARÉ: quantos pedacinhos ela tem? Vamos escrever, agora, ao menos uma letra para cada pedacinho. Quando falamos JÁ, que letra poderíamos escrever para este pedacinho? Essa letra tem que ser aqui, então, no primeiro quadrado. E agora em CA? Qual letra pode ser? E em RÉ? Intervenções para alunos silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos (sendo que atenderei especialmente os alunos em hipótese silábica, uma vez que os outros, possivelmente, terão autonomia para realizarem a atividade): Vamos falar a palavra PATO: quantos pedacinhos ela tem? Vamos tentar escrever, agora, as letras que vão em cada pedacinho, cuidando o número de tracinhos em cada quadrado. Quando falamos PA, que letras fazem esta sílaba? Mas será que é só A? Tem que ter mais uma letra para fazer PA, qual será? O A sozinho não faz PA, precisa de uma consoante junto. Qual letra faz P /p/ de PAto? E as duas juntas fazem como? PA. E o TO? Qual letra junto com o O faz TO? É uma consoante.

Excerto do Diário de Classe da professora Aline

Nesse excerto retirado do Diário de Classe da professora, percebe-se que, além da estruturação da folha contemplando diferentes níveis de escrita, ela planejou intervenções para os diferentes conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o SEA. A atividade para os alunos em nível pré-silábico estruturou-se de maneira a mobilizar conhecimentos dessa etapa e assim se fez na outra, para os alunos de níveis avançados, bem como nas intervenções. A professora procurou mobilizar conhecimentos próximos aos dos alunos para que, assim, pudessem prosseguir na construção do SEA. Enquanto para os alunos de níveis iniciais ela fazia com que adquirissem a consciência silábica, para os de níveis avançados, ela fazia com que adquirissem conhecimentos sobre consciência fonêmica, ou seja, que colocassem um grafema para cada fonema da palavra.

Desse modo, explica Perrenoud (2000, p. 40-41), que as crianças, em seu processo de aprendizagem, não utilizam os mesmos conhecimentos e não encontram as mesmas dificuldades para resolver uma situação problema, por isso os professores devem “conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos”, ou seja, o professor deve oferecer situações de “resistência suficiente”, “[...] levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo

que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas ideias”. A proposta “[...] deve operar em uma zona próxima, propícia ao desafio intelectual a ser resolvido”.

A professora em formação Bruna, em seu planejamento, elaborou uma atividade adaptada quando explorava a história “A mochila da Camila” com o objetivo de contemplar diferentes níveis de escrita presentes em sua sala de aula. Eis o trecho da descrição da atividade retirado do seu Diário de Classe:

Proporei as atividades dos anexos 1 e 2. Os alunos devem escrever/completar o nome dos objetos. Elaborei dois modelos de atividade, levando em consideração os níveis de escrita de cada aluno (sondagem realizada na semana de observação, disponível no diário de classe). Orientei a escrita de cada objeto, falando em voz alta o nome de cada um e respeitando o tempo de cada criança. No final, farei a correção no quadro.

Excerto do Diário de Classe da professora Bruna

Através da descrição feita acima, percebe-se que Bruna levou em consideração os níveis presentes em sua sala e adaptou a atividade conforme achou necessário. Diferentemente da proposta acima descrita, realizada pela professora Aline, aqui, a professora não indicou a realização de intervenções individuais para cada aluno e sua condução parece ter ocorrido de maneira coletiva.








NOME: _____ DATA: ____/____/____	
1. COMPLETE COM A LETRA INICIAL E FINAL DOS OBJETOS DA MOCHILA DA CAMILA	
	___ S T O J ___
	___ A T O ___
	___ A N E T ___
	___ A D E R N ___
	___ L O C ___
	___ H A V E I R ___
	___ I V R ___

Figura 5 - Atividade “A mochila da Camila” para alunos em níveis iniciais de escrita








NOME: _____ DATA: ____/____/____	
1. ESCREVA O NOME DOS OBJETOS DA MOCHILA DA CAMILA:	
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Figura 6 - Atividade "A mochila da Camila" para alunos em níveis avançados de escrita

A atividade acima teve uma apresentação diferenciada da proposta anteriormente discutida. Neste caso, estruturou-se a atividade destinada às crianças de níveis iniciais para que tivessem que identificar a letra inicial e final das palavras, atentando à consciência fonêmica. Já na proposta de níveis finais, as crianças deveriam escrever o nome das gravuras

por completo, atentando também ao nível de consciência fonêmica, porém mais avançado em seu grau de complexidade.

Em entrevista, ao perguntar para a professora sobre as potencialidades de trabalhar com atividades diferenciadas, ela relatou que as crianças percebiam que estavam fazendo atividades diferenciadas das dos colegas e que, com essa adaptação, os alunos se dedicavam mais em sua realização, como o trecho abaixo de sua entrevista ressalta:

Os alunos percebiam que as atividades tinham alguma adaptação, eles notavam essa diferenciação, mas eles sentiam que eles estavam sendo acolhidos. Eles percebiam que eu estava fazendo aquilo pra que eles conseguissem se igualar ao nível dos colegas. Então, eles se engajavam e pediam minha ajuda e conseguiam fazer... (Bruna)

No excerto descrito acima, destaca-se o fato de que, quanto mais a professora adaptar a atividade para a zona proximal de conhecimento do aluno, ou seja, otimizar as propostas, mais esse irá se interessar, pois consegue, com seus conhecimentos, realizar a atividade com mais autonomia. Sendo assim, Perrenoud (2000) salienta que os professores deveriam pensar e ajustar o tempo de trabalho em sala de aula,

[...] propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontram e os levem um pouco mais adiante. Na linguagem atual, seria possível dizer que se trata de solicitar os alunos em sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1985), de propor situações que ofereçam desafios que estejam a seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras (PERRENOUD, 2000, p. 41-42).

Outra proposta realizada pela professora Bruna para atender à diversidade de conhecimentos sobre leitura dos alunos em sala de aula foi estruturada quando trabalhava com a narrativa “Viviana a rainha do pijama”, a qual é demonstrada abaixo:

FORMULÁRIO DE ATIVIDADE (NÍVEL INICIAL)

NOME: _____ DATA: ____/____/____

1. LIGUE O DESENHO DO ANIMAL AO SEU NOME.

LEÃO	
POLVO	
MACACO	
URSO	
GIRAFÁ	

Figura 7 - Atividade “Viviana a rainha do pijama” para níveis iniciais de leitura

FORMULÁRIO DE ATIVIDADE (NÍVEL AVANÇADO)

NOME: _____ DATA: ____/____/____

1. LÍZA AS RISTAS E LÍQUE AO ANIMAL CORRESPONDENTE.


MEU PIJAMA TEM ESTAMPA DE CORDA, POIS SOU O REI DA FLORESTA.	
MEU PIJAMA É NUMERADO PARA EU NÃO CONFUNDIR OS TENTÁCULOS.	
A BANANA É MINHA COMIDA PREFERIDA, POR ISSO ESCOLHI ESTA ESTAMPA.	
ALÉM DE HIBERNAR, EU, ADORO MEL, POR ISSO MEU PIJAMA É ASSIM.	
MEU PESCOÇO É TÃO GRANDE QUE QUASE CHEGA AS NUVENS.	

Figura 8 - Atividade “Viviana a rainha do pijama” para níveis avançados de leitura

Como podemos observar, na proposta demonstrada acima, a professora atentou-se à diversidade de conhecimentos sobre a leitura que os alunos possuíam. Na folha estruturada para as crianças de níveis iniciais, foi solicitado que reconhecessem o nome dos animais da história que estavam utilizando naquele momento, enquanto que, na folha para os níveis avançados de leitura, os alunos deveriam ler as pistas e adivinhar de qual animal estava se tratando, ou seja, focalizou-se a leitura nas duas propostas, mas houve adaptação para aproximar o volume de leitura ao nível de conhecimento de cada aluno.

Através da proposta mencionada acima, viu-se a preocupação na diferenciação do ensino não somente em atividades que focalizassem a escrita de palavras, mas na leitura delas também. A leitura interfere e contribui para o avanço dos alunos em sua escrita, já que são processos relacionados. Vinculado a tais noções, refiro Moraes (2012, p. 124) que aponta que “[...] o casamento de atividades com textos e atividades com palavras, isto é, voltadas ao domínio específico da escrita alfabética, vai assumir variações quanto ao que precisa ser enfatizado, sempre levando em conta o que os alunos já conseguiram aprender.”

O trabalho docente em turmas de alfabetização com variados ritmos de aprendizagem exige do professor criatividade e boa intencionalidade em suas propostas. Logo, ele deve pensar em alternativas diversificadas para que os alunos escrevam e reflitam sobre a escrita de palavras, adaptando-as aos diferentes níveis de conhecimentos. Agora, demonstrarei uma adaptação realizada em uma atividade de palavras cruzadas realizada pela professora em formação Caroline. Em ambas as folhas, a professora elaborou uma cruzadinha com palavras-chave estudadas durante a semana com seus alunos que tinham diferentes números de sílabas, porém atentou-se, em sua estruturação, para atender aos variados níveis de escrita presentes em sua sala de aula. Segue abaixo a imagem das folhas estruturadas.

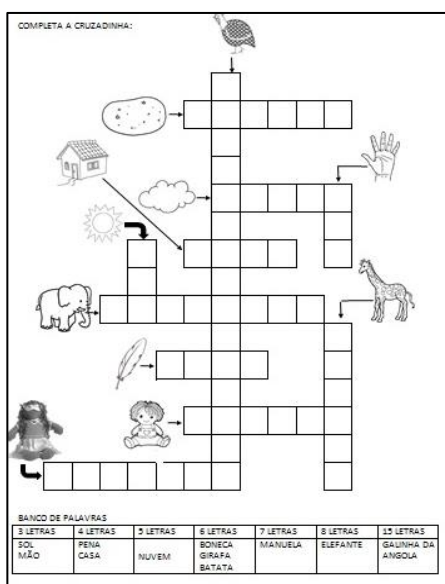


Figura 9 - Atividade “cruzadinha” para alunos em níveis iniciais de escrita

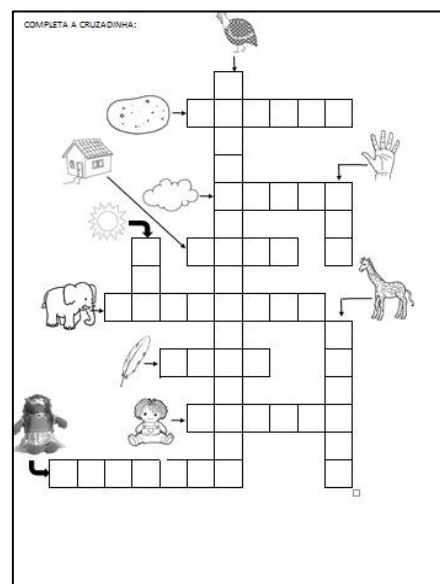


Figura 10 - Atividade “cruzadinha” para alunos em níveis avançados de escrita

A diferenciação presente na proposta ilustrada acima ocorreu pela inserção de um banco de palavras aos alunos que se apresentavam em níveis iniciais de escrita. Nesse banco, inserido na cruzadinha, a professora organizou as palavras pelo seu número de letras, o que facilitava aos alunos a identificação da palavra e proporcionava auxílio para que escrevessem a palavra corretamente, atentando para o número de letras e o “número de casas” a ser utilizado para a escrita da palavra. Neste momento inicial da alfabetização, as crianças precisam perceber que as palavras variam quanto ao número e ao repertório de letras. As palavras cruzadas ou cruzadinhas, segundo Morais (2012), podem ser consideradas um jogo, diferenciando-se das “atividades tipicamente escolares”. O trabalho com jogos irá permitir uma

[...] ação consistente de observação das mudanças que se operam quando realizamos transformações na sequência e no repertório das letras, ou que levam os alunos a categorizar palavras conforme a presença de determinados grafemas e dos valores sonoros que eles assumem (MORAIS, 2012, p. 136).

Através da proposta explicitada, ficou evidente o empenho em adaptar, aos alunos com variados níveis de aprendizagem, atividades distintas, ou seja, também para as atividades consideradas “potentes” para o ensino do SEA, como nesse caso a cruzadinha, as atividades foram flexibilizadas. Nesse âmbito, lanço mão das palavras de Perrenoud (2011, p. 37), que diz que “para compreender as suas dificuldades e definir estratégias, os professores devem investir tempo e demonstrar criatividade, tenacidade e lucidez em relação à situação em questão”. A professora estagiária Caroline, em sua entrevista, demonstrou investimento em adaptar e pensar em atividades para os variados níveis dos alunos, como expõe em um trecho de sua entrevista:

Procurava sempre fazer atividades diferenciadas. Quando eu ia fazer uma atividade, eu já pensava como eu iria fazer, o que eu iria cobrar de cada criança. Eu tinha que pensar muito no desdobramento para as atividades. (Caroline)

Seguindo nessa linha de pensamento, esse mesmo autor enfatiza a grande capacidade docente em inventar alternativas para a diversificação do seu planejamento para que atenda a todos os alunos. Nesse sentido, vemos que “o trabalho docente nesses espaços-tempos de formação proporciona mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar.” (PERRENOUD, 2000, p. 59).

A preocupação em pensar estratégias e realizar atividades diferenciadas fez com que a professora percebesse uma potencialidade nessa ação: a de que, com essas adaptações, os alunos conseguiram realizar as atividades e, por consequência, sentiam-se capazes de aprender.

Potencialidade essa que muitas vezes não acontece quando uma atividade é estruturada unicamente e realizada por um grupo de alunos de variados níveis. Essa consciência sobre a capacidade de aprender dos alunos é valorizada pela professora em sua entrevista no trecho abaixo exposto:

Alguns gostavam de ter atividades diferentes porque eles conseguiam fazer. Teve até um aluno que disse várias vezes: “Sora, tu trouxe atividade que eu sei fazer?”. E a alegria deles quando eles conseguiam escrever alguma coisa! (Caroline)

A fala do aluno, reproduzida pela professora, torna-se muito significativa e demonstra as potencialidades desencadeadas pela proposta de diferenciação do ensino que a professora Caroline utilizava em seus planejamentos. Pelo fato de o enunciado demonstrar o efeito positivo das adaptações sobre os alunos, utilizei-o para intitular esta pesquisa, considerando-o como um indício na busca por demonstrar as potencialidades desse tipo de planejamento.

Considerando que as turmas de alfabetização são heterogêneas em sua grande maioria, cabe ao professor analisar os saberes dos seus alunos e, a partir desse diagnóstico, operar situações que promovam tais conhecimentos e que conduzam avanços em suas aprendizagens. Muitas vezes, o professor terá que realizar mais de uma adaptação por proposta, como é o caso da atividade referente ao livro “Os dez amigos” de Ziraldo, também elaborada pela professora Caroline, apresentada a seguir.

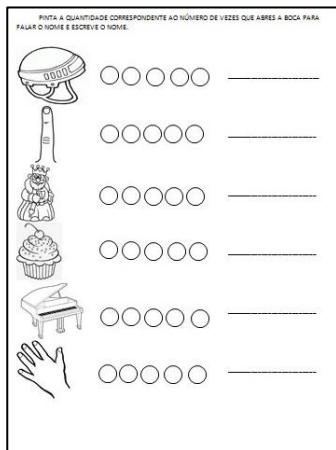


Figura 11 - Atividade “Os dez amigos” para alunos em nível silábico de escrita

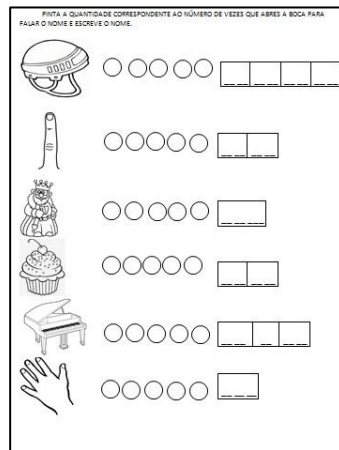


Figura 12 - Atividade “Os dez amigos” para alunos em níveis silábico e silábico-alfabético de escrita

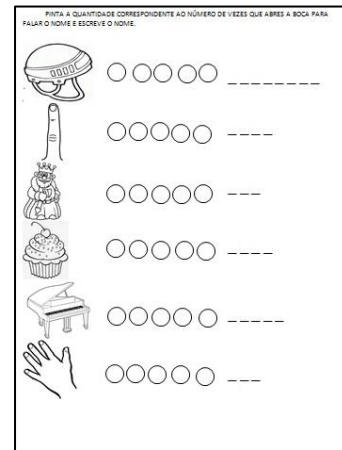


Figura 13 - Atividade “Os dez amigos” para alunos em nível alfabético de escrita

Nesse caso, houve a adaptação da atividade para três níveis distintos de escrita. A professora utilizou imagens referentes ao livro que estava utilizando com a turma naquela semana e, anteriormente a essa atividade, explorou essas palavras com a atividade da

“janelinha”, que consiste em colocar as palavras escondidas e ir mostrando letra por letra, até que os alunos descubram as palavras. Na atividade proposta na folha, os alunos deveriam primeiramente atentar-se ao número de sílabas da palavra (consciência silábica) e pintar o número de bolinhas correspondentes. Após, deveriam escrever o nome das palavras, que foi onde houve a adaptação da atividade por meio da estruturação diferenciada do espaço para a escrita, atentando aos conhecimentos sobre o SEA de cada nível.

Na primeira figura, a professora organizou o espaço de escrita da palavra apenas como uma linha contínua, possivelmente para que a criança pudesse considerar o número de sílabas da palavra para escrever cada letra correspondente, atribuindo valor sonoro. Na atividade destinada aos níveis silábico e silábico-alfabético, a professora estruturou o espaço para a escrita com quadradinhos, representando as sílabas, e, dentro desses quadradinhos, risquinhos que representariam a quantidade de letras necessárias para escrever determinada sílaba. Nesses níveis de escrita, a criança tem noção de quantas sílabas a palavra apresenta e precisa refletir “[...] sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba” (MORAIS, 2012, p. 62). Por fim, na atividade para o nível alfabético, a estrutura para a escrita das palavras apresenta tracinhos correspondentes ao número de letras que se utiliza para escrever determinada palavra, com vistas a reforçar os conhecimentos de que precisamos grafar todas as letras correspondentes aos fonemas pronunciados na palavra.

Como a proposta anterior teve uma maior preocupação da professora para as características referentes a cada nível, foi possível contemplar, de forma bem ajustada, os conhecimentos necessários para que cada criança pudesse avançar. Portanto, o planejamento de estratégias didáticas efetivas e de acordo com os conhecimentos de cada criança, utilizadas para o avanço dos alunos sobre o SEA, depende muito da preocupação da professora em atender a essas necessidades e especificidades de cada aluno, como menciona Moraes (2012, p. 71) ao referir que “[...] o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola oferece”.

5.2 PRIORIDADE NO ATENDIMENTO DE ALUNOS EM NÍVEIS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

O eixo de análise denominado “prioridade no atendimento de alunos em níveis iniciais de alfabetização” evidencia estratégias muito presentes nos planejamentos das professoras em

formação que participaram da pesquisa. Nesta seção, apresentarei, através de imagens retiradas de seus Diários de Classe ou de falas das entrevistas, as prioridades que as professoras deram aos alunos que se apresentavam a quem em relação ao ritmo médio das aprendizagens da turma no que se refere à alfabetização.

Darei início a este eixo, discutindo um excerto do Diário de Classe da professora Aline em que demonstra, na descrição da atividade, a prioridade que daria no atendimento aos alunos de níveis iniciais de escrita.

Atividade de escrita – Para dar continuidade no jogo anterior, iremos nos organizar para realizar uma atividade de escrita de palavras que estávamos trabalhando na Batalha de Palavras. Conversarei com os alunos que isto é importante para sabermos como se escreve a palavra também. Esta atividade terá a intervenção da professora estagiária com os alunos pré-silábicos e silábicos, para que consigam controlar o número de sílabas da palavra e para que tentem escrever a palavra. A intervenção ocorrerá como: vamos falar a palavra, quantas vezes abrimos a boca para falar? Podemos contar nos dedos também para ver quantos pedacinhos tem a palavra. Quantas tu achas que são? Como a palavra estrela tem 3 pedacinhos, tenta ao menos colocar uma letra para cada um desses pedacinhos, pensa no primeiro pedacinho “ES”, que letra poderia ser? E para “TRE”? E para “LA”? ES-TRE-LA.

Excerto do Diário de Classe da professora Aline

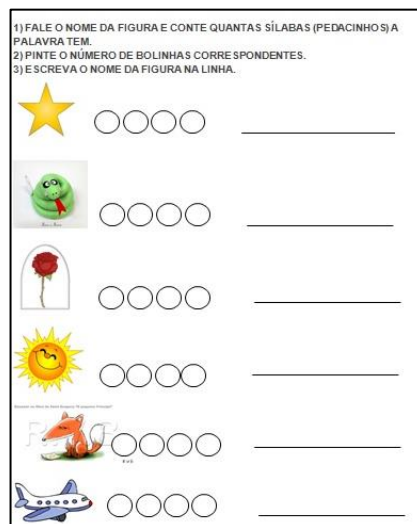


Figura 14 – Atividade “consciência silábica”

No excerto demonstrado, percebe-se que a folha estruturada para esta proposta é igual para todos os alunos, o que diferencia é que, na realização da atividade, a professora Aline irá dar prioridade no atendimento de alunos em nível pré-silábico e silábico. No momento da escrita das palavras solicitadas, durante a intervenção individual que a professora irá realizar, essa tentará ajudar os alunos em nível pré-silábico de escrita a controlar o número de letras para escrever as palavras e buscará auxiliar os alunos de nível silábico, possivelmente, para

que conseguissem utilizar o valor sonoro correspondente na grafia da sílaba. Destaca-se que essas intervenções estão de acordo com os conhecimentos que as crianças, em cada nível, precisam adquirir para que avancem.

Sabe-se que, através dessa diferenciação do ensino, ou do atendimento prioritário, alcançaremos aqueles alunos que estão mais aquém das aprendizagens da turma. Esse é um trabalho que o professor realiza para conseguir fazer com que todos os alunos da turma, independente de nível, aprendam e avancem em suas aprendizagens. Conforme Perrenoud (2011), diferenciar implica ser capaz de otimizar as situações de aprendizagem daqueles alunos que se apresentam mais distantes dos objetivos ou que apresentam ritmo mais lento em relação à turma.

A priorização do atendimento para os alunos em níveis iniciais de alfabetização partiu da iniciativa da professora Aline juntamente com sua professora orientadora, quando percebeu, em sua turma, que os alunos ainda não tinham consolidado o nível silábico de escrita e que isso exigiria dela um maior direcionamento nas intervenções, como demonstra em um trecho de sua reflexão semanal antecedente à proposta demonstrada acima:

Avaliando estas atitudes dos alunos junto com minha professora, cheguei à conclusão de que os alunos realmente não consolidaram a ideia da escrita silábica ou alfabética e, com isso, preciso me debruçar sobre estes alunos para que consigam evoluir e consolidar cada vez mais suas aprendizagens. Acredito que, de agora em diante, a intervenção adequada para os alunos será o ponto principal para a evolução dos pré-silábicos. Muitos dos alunos só conseguem escrever quando estou do lado, se não, escrevem um monte de letras soltas. Nestes momentos de intervenção irei “forçá-los” a pensar silabicamente, para que consigam consolidar esta ideia e, assim, escrevam autonomamente.

Excerto da Reflexão Semanal da professora Aline

Percebe-se que, ao final do trecho, a professora fala em “forçar” os alunos em suas intervenções para que pensem silabicamente. Acredito que a palavra utilizada pela professora se aproxima a um dos papéis que os professores desempenham, o de conduzir, ou ajudar o aluno a encontrar um “outro jeito” ou uma maneira mais produtiva de pensar ou, nesse caso, escrever. Refletindo sobre o contexto, o segundo semestre do ano letivo de um primeiro ano e que as crianças que participariam dessas intervenções ainda estavam escrevendo de forma pré-silábica, acredito essa ser uma condução necessária e positiva para os avanços dos alunos em suas aprendizagens.

A preocupação e priorização da professora Aline em adaptar tanto materiais como intervenções para os alunos que estavam em níveis iniciais de alfabetização foi importante para o avanço desses alunos em suas aprendizagens. Demonstro esses efeitos das adaptações em um trecho de sua entrevista:

A partir de quando eu comecei a pensar no nível que eles estavam e como fazer para avançar, foi que começou a mostrar esses resultados. Então, foi fazendo atividades especiais para os alunos pré-silábicos e diferenciadas para os outros, que eu consegui ver os avanços daqueles dali, que era o meu foco, porque eu não estava tão preocupada com os outros que já estavam alfabetizados. Eu estava mais preocupada com aqueles que não estavam conseguindo se equiparar com a turma. (Aline)

Outra proposta realizada, agora pela professora Caroline, em que houve a prioridade no atendimento dos alunos em níveis iniciais de alfabetização ocorreu durante a realização de uma produção escrita referente à história “Gritolândia”, a qual estavam explorando durante aquela semana. Segue um trecho retirado do Diário de Classe da professora em que ela descreve a atividade de produção escrita realizada com a turma:

Na página 26 do livro, quando João está sozinho em cima do Morro da Pedra Solta, irei parar a história, entregar uma folha A3 para cada criança e direi: “E agora turma, o que será que o João fez? Como terminará esta história? João está lá em cima do Morro da Pedra Solta! Que perigo! E agora?” Uma pessoa por grupo vai dizer a sua hipótese do que aconteceu. Então, entregarei algumas régua para os grupos para que façam linhas em um canto da folha para escrever suas hipóteses de final. Assim que escreverem, colocarei nos grupos diversos tipos de materiais e papéis: camurça, color set, E.V.A, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola de E.V.A e cola de papel. Então direi: “Olhem quanto material tem para vocês fazerem um desenho bem lindo que ilustre o que vocês escreveram como final da história!”. Também mostrarei no relógio da sala o tempo que eles terão para finalizar o desenho. Durante a produção escrita, passarei nas classes das crianças dos níveis silábicos e pré-silábicos para auxiliá-los e motivá-los a escrever. E, caso sintam que os alunos terão dificuldade de imaginar o final da história, prosseguirei com perguntas: “Pensem bem: Joãozinho Falamansa só queria um pouco de silêncio e foi pra cima do Morro da Pedra Solta. O que aconteceu depois? Será que as equipes de resgate resolveram se arriscar e subir o morro? O que será que a mãe do João fez? E as pessoas da cidade, o que será que fizeram? O que as pessoas estavam gritando mesmo? Será que João fez o que as pessoas pediam?”.

Excerto do Diário de Classe da professora Caroline

Na descrição da atividade acima, a professora preocupou-se em atender individualmente os alunos que estavam nos níveis pré-silábicos e silábicos de escrita, motivando-os a escreverem. A professora elaborou questionamentos que faria individualmente com os alunos caso percebesse que esses estariam com dificuldades de imaginar o que poderia acontecer no final da história.

Através da descrição da professora Caroline, percebe-se a sua preocupação em motivar aqueles alunos que, por apresentarem ritmos diferenciados dos demais, muitas vezes tendem a apresentar-se desmotivados em produções escritas. Nesse mesmo sentido, Perrenoud (2011, p. 10) evoca que a competência do professor, além de planejar estratégias próximas ao nível do aluno, sua competência também “[...] consiste em conceber e distribuir tarefas que mobilizarão os alunos e os colocarão diante de obstáculos que eles terão vontade de transpor,

e não de se esquivar”, ou seja, essa motivação em querer fazer foi o que a professora Caroline procurou desenvolver com seus alunos de níveis iniciais de escrita.

Nessa mesma direção, Piccoli e Camini (2012, p. 46) apontam que, a partir desse cenário de mobilização de conhecimentos dos alunos,

[...] faz-se necessário estar atenta às estratégias cognitivas que as crianças lançam mão para resolver os problemas conceituais que enfrentam. Sabendo quais as possíveis hipóteses das crianças sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar.

Quando ocorriam as priorizações em seus planejamentos, a professora em questão passou a demonstrar outra preocupação, a de que, no momento em que estava realizando intervenções com aqueles alunos de níveis iniciais de alfabetização, os demais vinham a todo momento fazer perguntas ou querer sua ajuda, como ilustra um trecho de sua entrevista:

Eu identificava os níveis e conseguia intervir, mas eu sentia dificuldade, como era uma turma muito “borbulhante”, eu decidia: hoje vou trabalhar mais com essas e essas crianças, e mesmo assim eu tinha dificuldade porque os outros vinham perguntar muito pra mim. E tu vê que eles precisavam da minha presença e às vezes eu não conseguia porque estavam todos juntos pedindo tua atenção. (Caroline)

Sendo assim, a professora Caroline teve que focalizar ainda mais o atendimento dos alunos de níveis iniciais em seu planejamento, o que exigiu que ela criasse outra estratégia didática em seus planejamentos, para que potencializasse a priorização desses alunos. Essa estratégia é demonstrada na descrição da próxima atividade, retirada de seu Diário de Classe e planejada na semana seguinte da proposta descrita anteriormente:

Terminada a rotina, direi que agora vamos fazer uma atividade relacionada com o conto lido. Pedirei para que os ajudantes do dia entreguem as atividades. Depois, lerei o enunciado do exercício com a turma: ESCREVE OS NOMES DE TUDO O QUE VOCÊ ESTÁ VENDENDO NESTA CENA. Perguntarei: “O que vocês veem na figura da folhinha? (árvore, por exemplo) Então, todos vocês vão escrever aqui na linha (apontarei a linha) a palavra árvore, ouçam bem: ÁR-VO-RE. É pra pensar na palavra, no som da palavra, e escrever as letras. O que mais vocês veem aqui na cena?” Deixarei espaço para citarem os elementos da cena e, depois, direi: “Agora eu quero ver tudo o que tem nesta cena, escrito aí na folha. Eu vou passar nas classes e não quero que ninguém venha falar comigo ou fazer perguntas até...(mostrarei no relógio). Já está tudo explicadinho, quero ver vocês pensar. E não é pra me mostrar se está certo ou não. Eu vou corrigir depois”. Depois da fala, irei fazer intervenções nos alunos Natiele e Davy. A folha deverá ser colada no caderno.

Excerto do Diário de Classe da professora Caroline

Como demanda para a priorização no atendimento de alguns alunos, a professora sentiu a necessidade de limitar um tempo para que aqueles alunos em níveis avançados realizassem a atividade de maneira autônoma e, com isso, a professora poderia otimizar o tempo com os alunos que precisavam mais do seu apoio e intervenção. No planejamento de

atividades ou intervenções programadas a apenas alguns alunos, os quais necessitam de mais apoio, a professora não está excluindo os demais das aprendizagens, e sim está se empenhando mais em fazer com que os que precisam de mais investimento pedagógico possam também ter aprendizagens qualificadas. Nessas circunstâncias, lanço mão das palavras de Perrenoud (2011, p. 13) sobre a diferenciação do ensino que aponta que “[...] a pedagogia diferenciada não é um método de ensino, é uma maneira de considerar as diferenças e as desigualdades entre os alunos, visando diminuí-las, de modo a não agravar essa situação.”, ou seja, é um exercício docente que visa “colocar cada aluno numa situação em que ele possa, realmente, aprender.” (PERRENOUD, 2011, p. 14).

Outra diferenciação no planejamento em que se criaram estratégias para a priorização dos alunos em ritmos diferenciados de aprendizagem, e também desenvolvida pela professora Caroline, foi a de reorganizar a turma em grupos organizados por níveis e, através deles, priorizar o atendimento do grupo em que havia os alunos em níveis iniciais de alfabetização. Demonstro essa estratégia na descrição a seguir:

Reorganização dos grupos para atividade – Antes de as crianças entrarem, colocarei seus nomes nas classes e direi que deverão sentar no lugar em que eu coloquei o nome. Eu separarei as crianças por hipóteses de escrita, para poder fazer intervenções nos grupos de crianças que escrevem silabicamente durante a atividade da folha estruturada a ser realizada após a exploração do banco de palavras.

Excerto do Diário de Classe da professora Caroline

Em certos momentos, tendemos a pensar que, com tamanha adaptação de planejamentos e preocupação com os alunos de níveis iniciais, esses alunos estariam sofrendo alguma exclusão da turma de certo modo, mas o que acontece é justamente ao contrário, pois estão sendo incluídos nas propostas que lhes são mais fecundas. Além disso, não são todas as atividades dos planejamentos que são diferenciadas a esses alunos, ou seja, há, nos planejamentos das professoras, atividades integradoras com todos da turma. O que ocorre é que “o princípio da discriminação positiva legitima um investimento desigual da instituição e dos professores, visando ‘favorecer os desfavorecidos’, para neutralizar os mecanismos que acarretam o fracasso e as desigualdades.” (PERRENOUD, 2011, p. 27). Em relação ao trabalho docente de diferenciação do ensino sabemos que, quanto mais o professor otimizar as situações de aprendizagens de seus alunos, melhores e mais únicas serão as vivências desse aluno no seu percurso de formação (PERRENOUD, 2011).

É, portanto, exatamente no nível do aluno que a diferenciação irá atuar. Não seria necessária uma diferenciação no ensino se houvesse turmas homogêneas, o que é impossível acontecer. A heterogeneidade das turmas de alfabetização exige que “[...] passemos de uma

organização do trabalho relativamente estável e simples a uma organização permanentemente repensada, remanejada e ajustada em tempo real” (PERRENOUD, 2011, p. 33), sendo muito necessário organizar um planejamento visando potencializar as situações de aprendizagem de cada aluno. Dedicar-se e tentar encontrar melhores maneiras de atender aos alunos que se encontram em níveis iniciais de alfabetização é um dos principais trabalhos docentes que os professores podem contribuir para a formação dos alunos e contribuir para diminuir o fracasso escolar.

5.3 DIFERENCIAÇÃO DOS DESAFIOS

A partir da seleção dos dados obtidos através do exame dos Diários de Classe e, por meio de suas análises, verificou-se que, além da produção de materiais prévios e das prioridades das intervenções das professoras, houve momentos em que foram necessárias adaptações das propostas realizadas pelas turmas dentro do fazer pedagógico coletivo. Essas adaptações focariam na diferenciação dos desafios propostos nas atividades para, assim, otimizar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de níveis iniciais de alfabetização.

Demonstro, agora, uma situação de diferenciação do desafio realizada pela professora Aline em sua turma de alfabetização.

Alfabeto móvel – Se der tempo, irei realizar com os alunos uma brincadeira de cabra-cega. Colocarei uma venda em um aluno que chamarei e direi para ele pegar uma letra. Ele deverá sentir, analisar e falar as características (se tem linhas retas ou curvas, se é aberta ou fechada, se tem buraco...) para descobrir qual letra é. Assim que ele descobrir, pedirei para que ele fale uma palavra que comece com aquela letra. Para os alunos já alfabetizados, pedirei para que escrevam uma palavra com a letra que sorteou no quadro. Para os ainda não alfabetizados, pedirei que escrevam a letra sorteada no quadro.

Excerto do Diário de Classe da professora Aline

A professora, nessa proposta, fez a exploração do alfabeto móvel em relação aos aspectos topológicos das letras de maneira coletiva, como um jogo, porém, no momento de registro no quadro, ela diferenciou o desafio para que seus alunos pudessem responder à proposta, de maneira diferenciada, de acordo com o seu nível de conhecimento. A proposta inicial da professora, em que aborda a topologia das letras, é interessante e eficaz aos dois grupos de alunos e a proposta seguinte, em que se valeu da diferenciação do ensino para os alunos em níveis avançados escreverem uma palavra e os de níveis iniciais escreverem apenas a letra, foi pertinente porque exigir desses alunos a consciência fonêmica para a escrita

convencional da palavra seria muito distante de suas possibilidades. Por esse motivo, pressupõe-se que a professora adaptou a proposta.

Em relação à diferenciação dos desafios para atender à diversidade da turma, os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tratam sobre a organização do trabalho do seguinte modo:

Quanto às atividades diferenciadas, isto é, aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas. Nesse caso, pode-se propor variações em uma mesma atividade, tornando-a mais ou menos desafiadora, de modo a atender à diversidade de conhecimentos dos alunos (BRASIL, 2012, p. 12).

O trabalho docente em turmas de alfabetização deve visar o atendimento e acolhimento das diferenças, mobilizando e desafiando cognitivamente esses alunos a avançarem em seus conhecimentos, por isso, as intervenções e adaptações do planejamento devem ser direcionadas a alcançar algum objetivo com cada aluno. Nessa perspectiva, Piccoli e Camini (2012, p. 46) destacam que:

As intervenções da professora podem ser capazes de incluir todos os alunos em sua proposta de alfabetização, desde que ela tenha objetivos para cada aluno no processo em que ele se encontra de conceitualização da leitura e da escrita. Em uma produção textual, por exemplo, a professora pode ter como objetivo que um grupo de alunos observe pontuação e ortografia, ao passo que, com outro grupo de alunos, poderá estar explorando a segmentação de palavras.

Outra proposta fundamentada na diferenciação dos desafios para atender à diversidade de conhecimentos da turma é a da professora Caroline, a qual segue descrita abaixo:

Caixa Maluca – Colocarei as palavras do Banco de Palavras da semana em uma caixinha. A caixa passará de mão em mão enquanto cantaremos uma música. Quando eu bater palmas (estarei de costas), a música e a caixa param, quem ficar com a caixa deverá abri-la e tirar uma palavra de dentro e lê-la. Caso a criança seja alfabética, pedirei que, além de ler, me diga o que sabe sobre a palavra que pegou; caso seja uma criança silábica, pedirei que me diga o número de boquinhos da palavra.

Excerto do Diário de Classe da professora Caroline

Semelhante à organização feita pela professora Aline, a proposta partiu de uma atividade que envolvia toda a turma, e então, diferenciou-se o desafio para os alunos conforme o nível de leitura que cada um apresentava. Nessa diferenciação, a professora, propôs situações mobilizadoras de conhecimentos que estão ao alcance de cada nível e que, por consequência, fez com que cada um avançasse em suas aprendizagens. Sobre o desafio diferenciado lançado pela professora, viu-se que as crianças em níveis finais deveriam expor seus conhecimentos sobre a palavra sorteada, como, por exemplo, se a criança tirasse a palavra “casa”, ela teria que falar o que sabe sobre ela, já para as crianças de níveis iniciais, no caso as de nível silábico, foi considerado prioritário identificar o “número de boquinhos”

da palavra sorteada, ou seja, identificar a quantidade de sílabas presente na palavra, conhecimento esse adquirido pelas crianças nesses níveis. Possivelmente a professora trabalhou, assim, tentando promover avanços em seus conhecimentos do SEA para que tenham mais consciência da sílaba e do valor sonoro empregado em cada uma.

A professora Caroline, em sua entrevista, relatou estar sempre pensando em como iria realizar a diferenciação do desafio para atender a todos em sua sala de aula, demonstrando ciência de que “[...] os indivíduos são todos diferentes e o que ‘funciona’ para um não ‘funcionará’ para outro” (PERRENOUD, 2000, p. 61). Ainda que já tenha sido discutido, apresento novamente um trecho de sua entrevista em que relata a situação acima mencionada:

Procurava sempre fazer atividades diferenciadas. Quando eu ia fazer uma atividade, eu já pensava como eu iria fazer, o que eu iria cobrar de cada criança. Eu tinha que pensar muito no desdobramento para as atividades. (Caroline)

Organizando um planejamento que leve em consideração a heterogeneidade dos alunos e seus ritmos de aprendizagem, estaremos realizando um trabalho que tende a reduzir o fracasso escolar já que, muitas vezes, aqueles que possuem ritmos diferenciados de aprendizagens não são priorizados nos atendimentos personalizados em razão de os professores se envolverem com as tantas demandas do trabalho coletivo. Neste momento, lanço mão das palavras de Morais (2012, p. 76) quando alerta que:

[...] um grande problema tem sido assegurar para tais crianças um ensino que, de fato, se ajuste a suas necessidades, para que não sejam apenas vítimas de uma combinação perigosa: aprovação automática sem ensino específico, que foque aquilo que mais precisam.

Discuto, agora, outra proposta de diferenciação do desafio realizada pela professora Bruna:

No último momento da manhã, proporei um monta-palavras. Para os alunos silábicos, distribuirei fichas com sílabas para que formem as palavras: GAÚCHO, CUIA, VESTIDO, CHAPÉU, BOMBACHA, CHURRASCO, CHIMARRÃO, BOTA, LENDA, AVE. Para os alunos alfabéticos, distribuirei as letras móveis. Iniciarei a atividade explicando aos alunos que falarei as palavras e que eles deverão montar com as letras ou sílabas. Proporei 10 palavras que utilizamos nas atividades ou nas discussões durante a manhã. Falarei em voz alta, repetirei algumas vezes e pedirei que as crianças contem junto comigo quantas sílabas têm essa palavra, qual é a sílaba que começa, qual é a sílaba que termina. Conforme forem montando, irei fazendo intervenções individuais e coletivas.

Excerto do Diário de Classe da professora Bruna

A atividade proposta pela professora referia-se a um monta-palavras empregando as palavras que foram utilizadas durante aquele dia, porém, para cada grupo, a professora fez um desafio diferente. Aos alunos de níveis iniciais de alfabetização, Bruna distribuiu sílabas móveis que formavam o nome das palavras, pois esses alunos ainda precisavam desenvolver a consciência silábica das palavras e que cada sílaba oral é representada, no caso do monta-palavras, por um pedacinho com, geralmente, mais de uma letra. Já para os alunos de níveis avançados, ela distribuiu letras móveis para a escrita das palavras ditadas, pois, nesse caso, os alunos deveriam adquirir e desenvolver a consciência fonêmica das palavras, ou seja, compreender que, para se escrever uma palavra, teremos que utilizar uma correspondência entre sons menores que uma sílaba (MORAIS; SILVA, 2011), o fonema, ou, no caso da atividade, a letra.

Entender que cada criança possui seu ritmo de aprendizagem é fundamental para o trabalho de alfabetização, mas é errôneo acreditar que basta o professor respeitar esses ritmos e deixar que se desenvolvam naturalmente que isso fará com que essa criança progrida em suas aprendizagens. A escola e os professores devem entender que o avanço das aprendizagens não depende apenas do ritmo do aluno, mas do planejamento de intervenções potentes com as crianças e do tratamento qualificado oferecido pelos professores dentro da sala de aula para que todas possam progredir. Assim, o professor precisa estar atento aos variados ritmos de aprendizagens presentes em sua turma e saber como administrá-los em sua sala de aula. Perrenoud (2011, p. 50) reforça que:

Se deixarmos de nos proteger por trás da idéia que cada criança tem um ritmo natural e que basta respeitá-lo, conseguiremos ver que o ritmo ótimo de aprendizagem não depende apenas do aluno, mas também das situações de aprendizagem e da relação pedagógica em que ela se encontra.

Nesse mesmo sentido, Piccoli e Camini (2012, p. 46) alertam que esses alunos que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem não podem ser desconsiderados pelos professores, pois

[...] a escola está organizada para que as crianças atinjam os mesmos objetivos nos mesmos tempos e espaços; as crianças que não se adaptam facilmente a esses tempos programados para alfabetizar não podem cair no isolamento das aprendizagens programadas pela professora.

Nesse sentido, vimos que diferenciar as propostas de acordo com o nível de cada criança é uma maneira de o professor qualificar seu trabalho de sala de aula para que atinja a todos os alunos e contribua para que tenham avanços significativos em suas aprendizagens. Não adianta o professor pensar, em todos momentos, em propostas que mobilizarão os

conhecimentos de apenas determinado grupo, incluir todos de acordo com o seu ritmo e singularidade faz parte de um planejamento de alfabetização que promova aprendizagens a todas as crianças.

5.4 AGRUPAMENTOS E INTERAÇÕES COM COLEGAS

A interação com crianças de variados níveis de alfabetização pode promover avanços em suas aprendizagens, mas, mesmo assim, em turmas de alfabetização, é necessário o trabalho de propor atividades adaptadas em um mesmo tempo, para grupos de alunos com os mesmos níveis, a fim de atender as singularidades de conhecimentos de cada aluno. A organização de atividades coletivas pode vir a colaborar com o desenvolvimento das aprendizagens do SEA se apresentarem objetivos didáticos previamente estabelecidos pelos professores (BRASIL, 2012).

Esses agrupamentos propiciam a criação de espaços de problematização e discussão pertinentes e adequadas à aprendizagem visada, sobretudo quando se reflete sobre a própria heterogeneidade em prol da ampliação das trocas de conhecimento entre os alunos. (BRASIL, 2012, p.18).

As aprendizagens desenvolvidas em grupos são muito produtivas, pois, dentro desses grupos, os alunos podem interagir com pontos de vista divergentes em relação a um determinado problema, fazendo trocas entre seus pares e, por consequência, avançando em determinados conhecimentos.

Nesse momento, apresento uma estratégia de organização de grupo visando aproximar alunos de diferentes níveis, para que pudessem interagir entre si.

Elaboração de grupos: Nesta primeira elaboração de grupos na sala de aula, irei organizar conforme alguns critérios que eu analisei entre os alunos. Farei cinco grupos de 4 alunos, visando colocar alunos alfabéticos que possam ajudar aos outros. Como será a primeira vez que os alunos irão mudar seu “jeito de sentar” na sala de aula, acredito que seja mais produtivo elaborar um primeiro “espelho de classe”. Após isso, faremos uma “planta” da sala, com os lugares dos alunos, para que eles não se percam. Pretendo mudar os alunos de lugares a cada duas ou três semanas, os fazendo pensar sempre em quem pode ajudar quem.

Excerto do Diário de Classe da professora Aline

Nessa estratégia, ocorreu um reagrupamento por níveis variados de alfabetização, para que as crianças pudessem interagir e para propiciar a troca de pontos de vista, construindo coletivamente seus conhecimentos. O trabalho com grupos de diferentes níveis na alfabetização é uma maneira de promover a troca de conhecimentos sobre determinado

assunto, nesse caso o SEA, e faz com que o aluno se defronte com situações que seus colegas de níveis mais avançados possam ajudá-lo a evoluir em seus conhecimentos.

Os reagrupamentos em sala de aula contribuem também para a descentralização do trabalho na figura do professor. O professor deve deixar de acreditar que é a única fonte de impulso e regulação das aprendizagens dos alunos (PERRENOUD, 2000). As aprendizagens dentro de grupos ocorrem de maneira cooperada e através de conflitos que favorecem a aprendizagem. Perrenoud (2000, p. 62-63) enfatiza as potencialidades do trabalho em grupo:

Os alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel do professor. Basta que se envolvam em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos sociocognitivos (Perret-Clermond, 1979; Perret-Clermond e Nicolet, 1988) e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio de confronto com outras maneiras de ver e de agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade metacognitiva da qual todos extraem um benefício.

Discuto, agora, uma organização de grupos de alunos utilizada para conseguir maior foco no atendimento dos alunos em níveis iniciais de alfabetização.

Reorganização da sala nos grupos – Como combinado em aula, nesta semana, eu vou escolher os componentes dos grupos. Assim, vou separar os grupos da sala por níveis de aprendizagem. Colocarei as crianças em nível alfabético nos três grupos de trás e as crianças em níveis mais iniciais na frente.

Excerto do Diário de Classe da professora Caroline

Na estratégia de grupo ilustrada acima, vimos que a professora utilizou-se da expressão “níveis de aprendizagem” referindo-se aos “níveis de escrita”. Nessa estratégia, portanto, foram reunidos alunos de um mesmo nível de escrita em um mesmo grupo e, ainda, esses grupos foram colocados em lugares estratégicos da sala de aula pela professora para atender prioritariamente os alunos de níveis iniciais de alfabetização.

Morais (2012) defende que o trabalho de grupos é mais proveitoso do que o trabalho individual, pois, quando os grupos são organizados através de níveis próximos, as crianças tendem a melhor desenvolver o confronto de ideias e sucessivamente um melhor desenvolvimento cognitivo. Para o autor (2012, p. 178-179):

Inspirada no princípio de que o confronto de pontos de vista levemente discordantes promove mais o desenvolvimento cognitivo que a resolução individual de problemas, essa alternativa de organização defende que os aprendizes agrupados estejam em níveis próximos da psicogênese da escrita [...].

Quando o professor escolhe intencionalmente os grupos a serem formados, ele pode otimizar suas intervenções através de seus objetivos com cada um deles. O desenvolvimento da autonomia e o tratamento do erro também são dois fatores que tendem a ser trabalhados

dentro dos grupos. Nessa perspectiva, Morais (2012, p. 178) sinaliza as potencialidades dos agrupamentos ao explicar que

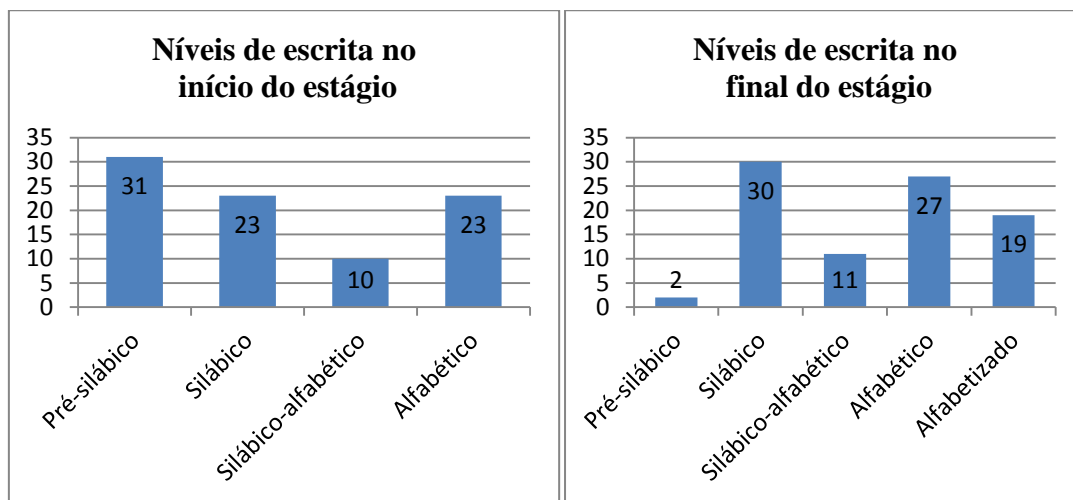
além do erro não estar proibido, os alunos trabalharão cooperativamente e constituirão duplas ou pequenos grupos, cuja composição não será aleatória, mas decidida pelo professor. A ideia de “agrupamentos produtivos”, bastante disseminada por certas didatizações da teoria da psicogênese da escrita, tem se revelado um bom dispositivo.

Em turmas de alfabetização, a presença do professor é muito requisitada pelos alunos durante a realização das atividades e esse tipo de organização por meio de agrupamentos pode favorecer ao professor que melhor administre seu tempo e foque suas intervenções para os grupos que realmente precisem de mais investimento como, nesse caso, os alunos em níveis iniciais de alfabetização.

6. DAS POTENCIALIDADES DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

Assumindo o objetivo da presente pesquisa, que visa analisar as potencialidades de estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação, nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização, demonstrarei, através de dados quantitativos em gráficos comparativos, a evolução dos alunos frente aos seus níveis de escrita em direção à apropriação do SEA.

Os dados apresentados nos gráficos foram retirados dos Diários de Classe das professoras em formação participantes da pesquisa e de falas de suas entrevistas em que relataram sobre os avanços das turmas. Os gráficos demonstram os resultados totais advindos do diagnóstico psicogenético sobre o SEA realizado pelas cinco professoras estagiárias com suas respectivas turmas no início e ao final do estágio curricular².



No gráfico acima, os totais de alunos do início e final de estágio apresentam discordância de dois alunos para mais ao final do período de prática docente, pois dois alunos ingressaram nas turmas no decorrer de tal período, no mês de outubro, portanto essas crianças foram consideradas apenas no gráfico do final do estágio. Cabe informar, então, que no diagnóstico inicial realizado pela professora quando as crianças ingressaram, uma delas escreveu de forma pré-silábica e outra de forma silábica sem utilizar valor sonoro correspondente.

² O diagnóstico inicial foi realizado em agosto e a avaliação final em dezembro.

Discutindo os números dos gráficos, percebe-se que, no início do estágio docente, havia 31 crianças no nível pré-silábico de escrita e, ao final, apenas 2 crianças se mantiveram nesse nível. No nível silábico, iniciou-se o estágio com 23 alunos e finalizou-se com 30 alunos apresentando essa hipótese de escrita. Em nível silábico-alfabético, 10 crianças iniciaram o estágio e 11 alunos terminaram nessa hipótese. Por fim, os alunos de hipótese alfabética: no início havia 23 e, terminado o estágio, 27 alunos estavam nesse nível. No gráfico indicativo dos resultados do final do estágio, incluiu-se mais um item, o alfabetizado, o qual se refere aos alunos que já produzem e leem textos com autonomia, resultando em 19 alunos considerados nessa condição nas turmas.

Observando esses dados, percebe-se que aumentou significativamente o número de alunos em nível alfabético e alfabetizados, demonstrando, assim, um avanço nas aprendizagens daqueles que também estavam nos níveis mais avançados de alfabetização, mas também se percebe um aumento no número de crianças do nível silábico. Esse aumento justifica-se pelo fato de uma das professoras, Laura, no início do estágio, apresentar uma turma em que quase sua maioria estava no nível pré-silábico de escrita e, através de sua prática docente, fez com que quase todos os alunos de sua turma evoluíssem para o nível silábico de escrita. Portanto, o nível considera-se ainda inicial, mas houve avanços significativos nas aprendizagens, não chegando aos níveis finais, mas evoluindo consideravelmente em relação ao início do estágio.

Os avanços constatados possivelmente tenham sido alcançados por consequência dos planejamentos das professoras que buscavam considerar todos os alunos em suas aprendizagens e que os colocaram em situações em que eles realmente puderam aprender (PERRENOUD, 2011), demonstrando, assim, a potencialidade da diferenciação do ensino em turmas heterogêneas de alfabetização.

O trabalho de diferenciação do ensino realizado pelas professoras em formação exigiu muita dedicação e reflexão sobre a prática docente, já que tentaram considerar “[...] cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 50). Assim, foi possível constatar avanços significativos nas aprendizagens dos alunos, tornando o ensino mais justo e eficaz e, desse modo, contribuindo para combater o fracasso escolar (PERRENOUD, 2011).

Apresento, agora, um trecho de umas das reflexões feitas pela professora Aline, em que analisou a implementação do trabalho com a diferenciação do ensino em sua turma de

alfabetização, evidenciando perceber a importância e a potencialidade dessa ação em sala de aula.

Outro aspecto que gostaria de analisar são os efeitos das atividades de alfabetização planejadas: em pouco tempo, pude perceber diferenças nos alunos que eram pré-silábicos. Alguns estão sim, com a intervenção correta, se tornando silábicos. Em momentos de atividades de consciência silábica, pude perceber que os alunos precisam de intervenções específicas para se alfabetizar.

Excerto do Diário de Classe da professora Aline

Fica evidente, aqui, a percepção de avanços nas aprendizagens dos alunos após a professora iniciar um trabalho de adaptação das propostas e de priorização nos atendimentos daqueles que se encontravam em níveis iniciais de alfabetização. A professora enfatizou a necessidade de criar intervenções específicas adequadas aos níveis de conhecimentos dos alunos, promovendo, com isso, as aprendizagens. É importante destacar que tais intervenções estão fundamentadas na relação das propostas didáticas envolvendo diferentes níveis da consciência fonológica frente aos também distintos níveis de escrita das crianças, tal como foi demonstrada em várias outras estratégias ao longo das análises. O trecho acima foi retirado de uma reflexão semanal realizada pela professora Aline: tais produções possuíam um caráter mais livre de escrita. Por esse fato, a professora escreve que seus alunos “eram pré-silábicos” e estavam “se tornando silábicos”, referindo-se à transição da produção escrita desses alunos pelos níveis de apropriação do SEA.

Ao analisar os planejamentos das professoras em formação viu-se a preocupação em criar estratégias apropriadas para o avanço de seus alunos. Ao perguntar a elas, em suas entrevistas, sobre as potencialidades da diferenciação do ensino, cada uma demonstrou a visível potencialidade do trabalho em suas turmas. Apresento, agora, falas das professoras em relação a esse tópico:

Eles foram, ao longo dos meses, gradativamente, avançando nos níveis. Eu acredito que isso aconteceu porque eu fiz as sequências de atividades direcionadas para cada tipo de aluno. Então eu atendi as particularidades de cada um e não planejei apenas um tipo de estratégia. Eu fui nas particularidades de cada um e procurei diagnosticar logo no início como que eram os níveis de cada um, para que eu pudesse, então, adaptar as atividades para que todos pudessem avançar igualmente e pudessem chegar em dezembro no nível alfabético. (Bruna)

A partir de quando eu comecei a pensar no nível que eles estavam e como fazer para avançar, foi que começou a mostrar esses resultados. Então, foi fazendo atividades especiais para os alunos pré-silábicos e diferenciadas para os outros, que eu consegui ver os avanços. (Aline)³

³ Trecho utilizado anteriormente na página 33 e reapresentado intencionalmente nesta seção.

Não adianta tu dar as mesmas atividades para crianças em níveis diferentes. Acho que isso é uma potencialidade. (Laura)

Os desafios é ter tempo de conseguir fazer tudo e um pouco desse olhar singular pra cada aluno, tu ter aquela atenção voltada pra cada aluno pra ver em que nível que ele está e como posso ajudar ele. Com isso, percebi muitos avanços, tanto que não tinha mais nenhum silábico-alfabético, todos ficaram alfabéticos ou alfabetizados. (Iara)

Quando eu comecei a fazer atividades adaptadas deu muita diferença porque eu dava o que eles precisavam. Eu conseguia ver o jeito que a criança estava pensando e eu dava justamente o que ela precisava para avançar. (Caroline)

A partir desses excertos, ficou evidente a potencialidade do trabalho com a diferenciação do ensino em turmas de alfabetização, seja através da evolução dos níveis de escrita demonstrados, como através das falas das professoras em relação a sua prática docente, lançando mão de estratégias de diferenciação pedagógica. Analisando suas falas, vimos que as professoras percebem que, através de seus investimentos no planejamento de estratégias que vão considerar a todos, elas conseguiram ver avanços nas aprendizagens das crianças e, com esses resultados, perceberam a qualificação em suas práticas de sala de aula. As professoras viram a grande necessidade de trabalhar com intervenções que atinjam o nível do aluno e que atividades padronizadas para todos não conseguiriam atingir aos objetivos e, por consequência, promover o avanço desses alunos frente às aprendizagens do SEA.

Ao finalizar a presente pesquisa, retomo o questionamento que permeou a realização do estudo, o qual tenta expor quais estratégias didáticas, implementadas por professoras em formação durante o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, foram utilizadas para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização.

Os dados obtidos com o exame dos Diários de Classe das professoras em formação sucederam a organização de quatro principais eixos que serviram de subsídios para as possíveis respostas do questionamento inicial. Os eixos são os descritos a seguir: propostas com materiais didáticos previamente estruturados, o qual focalizou estratégias em que houve diferenciação nos materiais para atender a heterogeneidade de níveis de escrita e leitura das crianças em processo de alfabetização; prioridade no atendimento de alunos em níveis iniciais de alfabetização, que explanou, através do recorte dos planejamentos das professoras em formação, as intervenções em que priorizavam os alunos mais aquém do ritmo médio da turma; diferenciação dos desafios, que abordou momentos em que foram necessárias adaptações das propostas realizadas pelas turmas dentro do fazer pedagógico coletivo, a fim de otimizar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de níveis iniciais de

alfabetização; e por fim, agrupamentos e interações com colegas, eixo em que se discutiu os reagrupamentos de alunos realizados nas turmas para promover trocas em seus pares e, assim, produzir avanços em suas aprendizagens.

Percebeu-se, através das análises realizadas, que a diferenciação no ensino em turmas de alfabetização, através da consideração das singularidades e ritmos de aprendizagem, contribuiu para um significativo avanço nas aprendizagens dos alunos, conforme demonstrou o gráfico ilustrado anteriormente. Portanto, constato que as estratégias de diferenciação no ensino incorporadas pelas professoras estagiárias em suas turmas foram potentes para o avanço dos alunos em suas aprendizagens.

Com a estruturação das seções e as respectivas análises, percebeu-se que os eixos nelas estruturados entrelaçam-se nas diferentes propostas realizadas pelas professoras para considerar as singularidades de seus alunos. Para que proporcionassem intervenções qualificadas, muitas estratégias englobavam mais de uma proposta, ou seja, mesmo nos trabalhos em grupos, muitas vezes os materiais oferecidos aos alunos eram adaptados, demonstrando, assim, o entrelaçamento de estratégias para melhor colaborar no avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização.

Por fim, acredito que sempre que investimos em algum estudo, pressupomos que essa dedicação e apropriação de novos conhecimentos, por consequência, irá refletir em algum aspecto de nossas vidas. Através do investimento e estudo para o desenvolvimento desta pesquisa, percebo que um de seus efeitos foi o de qualificação da minha prática docente. Os estudos sobre diferenciação do ensino e suas potentes consequências nas aprendizagens de crianças em processos de alfabetização fizeram com que eu, como professora de segundo ano, me apropriasse de alguns conceitos, investisse e construísse em minha sala de aula práticas docentes mais qualificadas para o avanço das aprendizagens de meus alunos. Considero, assim, essa como sendo uma das contribuições pessoais advindas da realização desta pesquisa acerca da alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In. LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Org). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** EDIPUCRS, 2009. P. 29-41. Cap.1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COSTA. Adriana Corrêa. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-156, jun. 2003.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. P. 25-44.
- MORAIS, Artur Gomes de. SILVA, Alexsandro da. Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A.C.P., ROSA, E.G.C. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil - Discutindo Práticas Pedagógicas.** Autêntica, 2010. P. 73-91.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita,** Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 12-23, abr. 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemoensinodaleituraedaescrita.pdf. Acesso em: 18 jan. 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação do ensino: uma questão de organização do trabalho.** Pinhais: Melo, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. Administrar a progressão das aprendizagens. In. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 39-53.
- PERRENOUD, Philippe. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. In. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 55-65.
- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

APÊNDICES

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS POR PROFESSORAS EM FORMAÇÃO PARA O AVANÇO DOS ALUNOS EM NÍVEIS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo identificar estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização em turmas de 1º ano, desenvolvidas por alunas do curso de Pedagogia durante o estágio obrigatório realizado em escolas públicas no segundo semestre do ano de 2015, e analisar as potencialidades dessas estratégias nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio.

Para isso, serão realizados um ou dois encontros com cada participante, nos quais as estratégias de sala de aula para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização estarão em foco a partir da apresentação e análise dos respectivos Diários de Classe, elaborados durante o estágio obrigatório. Tanto trechos das entrevistas transcritas como imagens das produções presentes nos Diários de Classe poderão ser apresentados no Trabalho de Conclusão de Curso.

Você está convidada a participar desta pesquisa. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – Eveline Bayer Deczuta – possa realizar este estudo. Sua participação envolve uma ou duas entrevistas que serão gravadas, se assim você permitir. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, sendo seus nomes trocados por fictícios para garantir a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo em participar da mesma.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo, é possível entrar em contato com a pesquisadora Eveline Bayer Deczuta através do telefone [REDACTED] ou com sua orientadora Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora Eveline Bayer Deczuta

Assinatura da professora orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, ___/___/_____.