

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

DANIELA TUCHTENHAGEN¹; VANESSA RIBEIRO DIOGO²; LAURA VITÓRIA GOMES³; LUIZA DA SILVA TESSMER DUARTE⁴; GILCEANE CAETANO PORTO⁵

¹Universidade Federal de Pelotas – danielatuchtenhagen22@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – vanessardiogo@hotmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – lauravgomes4@gmail.com

⁴Universidade Federal de Pelotas – luizateessmerduarte577@gmail.com

⁵Universidade Federal de Pelotas – gilceanep@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar a prática de um ensino diferenciado em uma sala de aula com alunos de variadas idades e anos escolares, de uma escola da periferia da cidade de Pelotas/RS. Esta ação partiu de um projeto de recomposição das aprendizagens vinculado ao Palavramundo Laboratório de Alfabetização, em parceria com o Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia - PET Pedagogia/UFPEL. O objetivo aqui é evidenciar as atividades que vêm sendo realizadas com o referido grupo.

O projeto teve início a partir da demanda da escola, que, em reunião com o grupo PET Pedagogia, expôs os desafios enfrentados em turmas do 6º ao 9º ano, que apresentavam alunos ainda não alfabetizados. A partir de conversas com os alunos, identificamos que o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que ocorreu durante a pandemia de Covid-19, prejudicou o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita. Além da complexidade de vincular o processo de alfabetização ao ensino remoto — que exige mediação docente presencial, interação, diálogo, trocas afetivas e acompanhamento constante das hipóteses formuladas pela criança sobre a língua escrita —, destaca-se ainda a desigualdade de acesso: nem todos os alunos contavam com internet estável, equipamentos adequados ou apoio familiar.

A dificuldade de acesso ao ensino remoto foi uma questão levantada pelos estudantes. No dia 06 de maio de 2025, durante o primeiro contato com os alunos, estes relataram que no período da pandemia, não conseguiram acompanhar as aulas remotas por não possuírem acesso à internet em casa. Como alternativa, as professoras passaram a disponibilizar folhas de atividades impressas na escola, para que os pais ou responsáveis pudessem retirá-las. No entanto, essa estratégia nem sempre era viável, o que resultou na perda dos conteúdos e no acúmulo de dificuldades de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

A realidade observada na escola corrobora com os dados obtidos na pesquisa da Rede Nacional de Pesquisa em Alfabetização (AlfaRede) (Macedo, 2022), que revelam que cerca de 30% das crianças praticamente não tiveram vínculo com a escola durante o período pandêmico. Os resultados indicam um aprofundamento das defasagens nas aprendizagens dos alunos em processo de alfabetização durante o ERE, especialmente dos que se encontram em vulnerabilidade social.

A pandemia agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”, na fala das professoras. Desconectados não apenas da internet, do acesso às tecnologias digitais, mas dos direitos à educação, à saúde, à moradia digna, ao trabalho e à alimentação (Macedo, 2022, p.11).

A partir da necessidade de recompor aprendizagens de diversos alunos, formou-se uma turma multisseriada. Nesse contexto, a metodologia de trabalho de alfabetização envolveu princípios da pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1997). Segundo Perrenoud (1997, 2000), a diferenciação pedagógica ocorre quando as aulas são planejadas de forma que possam contribuir para as aprendizagens de todos os estudantes, considerando suas diferenças e especificidades, bem como os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Para maior entendimento do conceito, práticas e estratégias de “diferenciação pedagógica”, recorreu-se a Mainardes (2021), que apresenta a prática diferenciada como uma forma de “[...] atender às diferenças de níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as” (Mainardes, 2021, p. 88).

O trabalho também se embasa nas contribuições de Soares (1986), compreendendo as relações entre o contexto social do aluno, e suas aprendizagens e experiências com a leitura e a escrita. A autora, assim como Perrenoud (2000), também aborda a temática do fracasso escolar, tomando como foco o contexto brasileiro e analisando-o como um fenômeno estrutural. Nesse sentido, o fracasso escolar no Brasil não pode ser visto como incapacidade do aluno, mas como resultado das desigualdades sociais e de um modelo escolar que não atende às necessidades de todos. Assim, é necessário que a concepção de alfabetização não se restrinja à decodificação, mas seja compreendida como um processo social, cultural e histórico, cujo processo deve vincular-se às realidades dos alunos e aos usos reais e sociais da língua escrita, isto é, ao processo de letramento (Soares, 2003).

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos da ação desenvolvida.

2. METODOLOGIA

A partir do aporte teórico mencionado; da reunião com os pais dos alunos; e da conversa com os estudantes do projeto, realizou-se a avaliação diagnóstica das hipóteses de escrita da referida turma. As aulas foram organizadas em uma sequência didática que considerou os conhecimentos prévios dos estudantes e teve como objetivo favorecer o avanço em suas hipóteses sobre a escrita. Com base em exemplos de atividades apresentados nos livros do GEEMPA (2009; 2003), foram elaboradas propostas que abordavam temas de interesse dos alunos - como futebol, música, personagens de filmes e séries, assim por diante -, incentivando-os a buscar novos conhecimentos sobre os assuntos trabalhados. Todas as atividades desenvolvidas estiveram voltadas ao campo da alfabetização.

Desde que se deu início às atividades na escola, foram planejadas 11 aulas, dentre elas: 1 para conhecer a turma, 1 para a realização do diagnóstico dos alunos, 8 aulas voltadas à alfabetização, e 1 referente à visita ao projeto “Aluno Cientista”, realizada no Otoporto. Em relação ao planejamento das atividades, a

escola conta com poucos recursos disponíveis para o desenvolvimento do projeto. Dessa forma, em grande parte das aulas foram utilizadas folhas de atividades elaboradas pelas autoras. Como alternativa pedagógica, recorreu-se também a jogos didáticos e ao uso do quadro, que foi instalado um mês após o início do projeto pela necessidade de sistematizar as atividades desenvolvidas com os alunos. Mainardes (2021) evidencia que:

A diferenciação não é um método fixo de ensino que pode ser aplicado em todas as circunstâncias, mas, sim, **um processo pelo qual os objetivos do currículo, os conteúdos, as atividades, os métodos de ensino e os recursos são adaptados para atender à diversidade, às experiências e às necessidades dos/as alunos/as** (Mainardes, 2021, p. 90, grifo nosso)

Na sessão seguinte será possível ver a organização das atividades, assim como o objetivo das mesmas em sala de aula.

3. RELATOS E IMPACTOS GERADOS

A partir dos testes diagnósticos e da análise do nível de escrita de cada aluno, os exercícios foram planejados de forma que atingisse tanto aqueles em nível pré-silábico quanto os que já se encontravam em nível alfabético. Dessa forma, iniciou-se as sequências com a utilização de textos base, dos quais eram extraídas as palavras que seriam exploradas visando torná-las “palavras estáveis”, ou seja, as palavras que fariam parte de um “banco de palavras” e seriam trabalhadas de forma recorrente em diferentes propostas. Torna-se importante destacar que o material trabalhado com os alunos era impresso, permitindo que os alunos acompanhassem a leitura dos textos. As palavras do banco, estavam dispostas em uma folha, onde tinha uma imagem, a palavra escrita em letra de fôrma e cursiva, dessa forma os alunos teriam além do elemento visual o contato com a palavra em si.

Na organização das atividades, ficou definido que o foco inicial seria o desenvolvimento da consciência lexical, onde “a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e [ainda] compreende a diferença entre significantes e o significado” (Soares, 2022, p. 78). Das oito aulas planejadas, seis tiveram como eixo central o trabalho com palavras, sendo que: em três delas, o foco foi nas palavras do contexto utilizado; as duas seguintes, voltadas a rimas e aliterações; e a última, aprimorando a escrita do nome dos estudantes em letra cursiva e de forma, que foi realizada no quadro.

Algumas atividades usadas nos referidos dias foram: contar o número de palavras de cada frase, para que os alunos identificassem as palavras; encontrar no texto palavras de diferentes tamanhos, com o foco na estrutura da palavra, assim os alunos poderiam notar o uso de consoante e vogal; completar a frase com a palavra faltante, onde o desenho da palavra estava ao lado, dessa forma os alunos teriam que fazer essa relação de significado e significante; caça palavras, aqui os alunos já sabiam quais as palavras deveriam procurar, então eles teriam que notar quais as letras que compunham cada palavra, para que as encontrassem; “ligar” as figuras que rimam, aqui o foco se deu na pronúncia da palavra e não na escrita dela; e por fim, no quadro foram escritas palavras as quais os alunos deveriam falar outra palavra que fosse aliteração e uma que rimasse com ela.

No decorrer desses seis dias, também foram utilizados jogos pedagógicos com o intuito de tornar o aprendizado mais dinâmico e estimular a reflexão dos

alunos. Entre eles, destaca-se o “Batalha de palavras”, que “[...] leva a refletir sobre o tamanho das palavras” (Morais, 2012, p. 99). Outro recurso utilizado foi o jogo Veritek, no qual os estudantes deveriam posicionar corretamente as peças de acordo com sua correspondência (palavra em letra cursiva - imagem). E ainda o “Palavra dentro de palavra”, onde os alunos deveriam encontrar certas palavras que estavam presentes dentro de outras (ex. repOLHO).

Sendo assim, fica evidente a prática de uma pedagogia diferenciada nesse contexto, a qual, para Perrenoud (2000) é: “[...] fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele” (Perrenoud, 2000, 73).

4. CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do projeto de recomposição de aprendizagens possibilitou observar a importância do uso de atividades desenvolvidas a partir da diferenciação pedagógica no contexto escolar. E os diferentes níveis de escrita exigiu práticas que respeitassem as especificidades de cada estudante, ao mesmo tempo que buscava promover o avanço coletivo.

Essa experiência mostrou que a diferenciação não se restringe a adaptar conteúdos, mas envolve a criação de propostas didáticas capazes de considerar os conhecimentos prévios, os ritmos de aprendizagem e o interesse dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GEEMPA. **Alfabetizados em três meses**: Aula-viagem em Brasília. Porto Alegre: GEEMPA, 2003.

GEEMPA. **Todos juntos somos fortes**: caderno do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Editora CRV, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Coleção como eu ensino).

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise psicológica**, v. 2, p. 133-155, 1978.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada. **Porto Alegre: Artmed**, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola. Uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2022.