

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS ATÍPICOS: REFLEXÕES A PARTIR DA IMERSÃO EM UMA ESCOLA-CAMPO NO CONTEXTO DO PIBID

Sandra Karina Barbosa Mendes

Professora Adjunta da UFPA, Campus de Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: karinamendes@ufpa.br.

Resumo: O presente artigo analisa a contribuição da pedagogia diferenciada, a partir de P. Perrenoud, para o processo de alfabetização de alunos atípicos, tendo como base reflexões oriundas da imersão em uma escola-campo vinculada ao PIBID-Pedagogia, no subprojeto “Alfabetização e letramento em perspectiva inclusiva”. O estudo, de natureza teórica, fundamenta-se nos pressupostos de Perrenoud (2000a; 2000b), articulados a autores que discutem educação inclusiva e aprendizagem. Partimos do entendimento de que a pedagogia diferenciada se configura como uma postura pedagógica que reconhece a heterogeneidade dos sujeitos e orienta a organização do ensino a partir das necessidades e potencialidades dos alunos. A análise evidenciou que a diferenciação pedagógica se materializa por meio da construção de dispositivos de ensino, da flexibilização curricular, da valorização do erro como instrumento de aprendizagem e da mediação intencional do professor. No contexto da alfabetização de alunos atípicos, destacamos a importância da criação de estratégias comunicativas e da proposição de situações de aprendizagem pautadas nas necessidades específicas dos alunos. Concluímos que a pedagogia diferenciada se constitui como um referencial potente para a promoção de práticas alfabetizadoras inclusivas, contribuindo para a superação de modelos homogêneos de ensino e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-Chave: Pedagogia diferenciada. Alfabetização; Inclusão. PIBID. Alunos atípicos.

Introdução

A escrita deste artigo foi inspirada na experiência vivida na escola campo Dom Angelo Frosi, no subprojeto do PIBID-Pedagogia, intitulado ‘Alfabetização e letramento em perspectiva inclusiva – abordagens alternativas com os alunos atípicos e neurotípicos nas turmas regulares’. A imersão da escola-campo nos permitiu fazer reflexões pertinentes e urgentes sobre as relações entre a pedagogia diferenciada, um conceito proposto por Philippe Perrenoud (2000) e as práticas alfabetizadoras voltadas aos alunos atípicos atendidos na referida escola. Assim, definimos como problema a ser analisado neste artigo: como a pedagogia diferenciada pode ser utilizada no ensino de alunos atípicos em seu processo de alfabetização? A relevância deste problema está na necessidade de que as práticas alfabetizadoras sejam pensadas a partir das especificidades dos alunos de um modo geral, mas, especialmente, de alunos com desenvolvimento atípico, para que estes consigam avançar na construção de sua compreensão da linguagem e da leitura e escrita convencional. Além disso, a importância também se relaciona com a formação dos futuros pedagogos, cujo campo de

trabalho abarca a alfabetização de crianças atendidas pela Educação Especial, seja no Atendimento Educacional Especializado ou nas classes regulares. A compreensão do uso da pedagogia diferenciada se torna uma ferramenta muito pertinente para efetivação de uma aprendizagem inclusiva.

Esta é uma pesquisa teórica, que surge a partir de situações vivenciadas no cotidiano da escola-campo do PIBID, que apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que se constituam como diferenciadas, tendo em vista a necessidade dos alunos típicos atendidos pelo programa. Analisamos o conceito de pedagogia diferenciada a partir dos estudos de P. Perrenoud (2000^a; 2000b). Como referencial teórico subsidiário, acionamos Scherer e Ziede (2021), Silva e Scherer (2019). Salvador define cinco passos a serem seguidos na pesquisa do tipo teórica ou bibliográfica (Salvador, 1986 *apud* Lima; Mito, 2017): leitura e reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva e leitura interpretativa. Esses passos foram seguidos no processo de seleção do material teórico objeto de análise, visando responder o problema de pesquisa delimitado e alcançar o seguinte objetivo geral: analisar como a pedagogia diferenciada pode ser aplicada no processo de alfabetização de alunos atípicos; e os objetivos específicos: analisar o conceito de pedagogia diferenciada a partir de P. Perrenoud e refletir sobre como as situações diferenciadas de aprendizagem podem ser utilizados no processo de alfabetização de alunos atípicos.

2 Pedagogia diferenciada em Philippe Perrenoud

Discutir e defender uma proposta de ensino pautada da diferenciação pedagógica é reafirmar o compromisso com uma educação escolar que continue desafiando e escapando da pedagogia tradicional, na qual uma das principais características era conceber os alunos como um conjunto homogêneo de sujeitos numa classe ou turma. Essa pedagogia desconsidera totalmente as especificidades de cada aluno, as diferenças que marcam as suas trajetórias de vida, modos de aprender, interesses, história social, cultural, enfim, a própria constituição subjetiva deste sujeito. O conceito de pedagogia diferenciada, discutido por Perrenoud (2000a; 2000b), embasa uma ação formativa que reconhece a heterogeneidade da turma como ponto de partida para a organização do ensino. É importante destacar que não se trata de um método, técnica ou ainda, de uma estratégia de ensino pontual, mas de uma postura pedagógica, que direciona o modo como o ensino é pensado e proposto aos alunos. Assim, torna-se necessário apresentar o em que contexto a palavra diferenciação é usada por Perrenoud.

A diferenciação, tal como aqui concebida, diz respeito ao professores e ao sistema educativo. Corresponde, é verdade, às diferenças entre crianças ou adolescentes;

mas a única variável mutável são as práticas e os dispositivos pedagógicos e didáticos, ou seja, o trabalho dos profissionais e as estruturas que o tornam possível e traçam igualmente seus limites (Perrenoud, 2000a, p. 11).

Perrenoud explica que a diferenciação voltada ao ensino tem sido alvo de discussões no campo educacional há várias décadas, mas na contemporaneidade, a partir do avanço das políticas públicas educacionais, que hoje poderíamos chamar de políticas inclusivas, e dos grupos sociais que lutam contra o fracasso escolar, tem sido retomada em textos oficiais, e, embora com terminologias diferentes, possui um fio condutor: a diferenciação do ensino. Ao falar que o uso da diferenciação adotado em sua obra diz respeito aos professores e ao sistema educativo, Perrenoud quer dizer que não vai tratar das dificuldades escolares dos alunos, mas do modo como o trabalho pedagógico é organizado pelo sistema de ensino e pelo professor para atender as diferenças existentes entre os alunos no ato de aprender. Embora as pedagogias diferenciadas tenham suas origens na educação nova, Perrenoud (2000a) pondera que a partir da década de 70, elas deixaram de pertencer a uma corrente pedagógica específica e passaram a fazer parte de um movimento maior de luta contra o fracasso escolar. E a respeito do fracasso escolar, Perrenoud afirma que este é, em maior medida, mais produzido pela própria escola do que resultado das desigualdades de capital cultural dos alunos. Para o autor, a desigualdade intelectual e cultural sempre existirá na sociedade, porém, “a emergência da forma escolar modifica o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades culturais [...]” (Perrenoud, 2000a, p. 18).

Perrenoud quer nos dizer que a função social e educativa da escola deve ser proporcionar aos alunos aquilo que ele não possuem, em termos de capital cultural, no contexto social maior onde estão inseridos. Por exemplo, no processo de alfabetização, se os alunos de uma dada escola possuem pouca experiência social e familiar com a linguagem, com a leitura e contato com gêneros textuais diversos, cabe à escola proporcionar, de modo sistemático e organizado, essa experiência aos alunos, para que eles possam vir a ter um bom desenvolvimento da leitura e escrita, que pode vir a ser semelhante ou maior que aqueles alunos que possuem ricas experiências nessa área em seu ambiente social. Outra ideia defendida por Perrenoud que se torna relevante dentro dos propósitos deste artigo, e que complementa a ideia apresentada no parágrafo anterior, é que as diferenças e desigualdades de origem externa à escola, não necessariamente vão se transformar em desigualdades de aprendizagem ou se tornarão a chave para o sucesso escolar, porque, na verdade, estas últimas decorrem do “funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de tratar as diferenças” (Perrenoud, 2000a, p. 25). Então, como a pedagogia diferenciada pode ser

produzida no contexto escolar? A citação de Perrenoud nos aponta alguns movimentos que podem ser seguidos no processo:

A pedagogia diferenciada origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário: *a individualização dos percursos de formação* (Bautier, Berbaum e Meirieu, 1993). Avaliam-se os limites da ação em uma classe fechada em quatro paredes e dentro de um programa anual; trabalha-se sobre as estruturas que tornam possíveis dispositivos mais favoráveis à diferenciação (Perrenoud, 2000a, p. 44).

O primeiro movimento seria aquele em que se reconhece o imperativo de uma nova abordagem pedagógica – aquela centrada no aprendiz e no seu percurso escolar em nível individual. Perrenoud nos fala da necessidade de individualizar percursos de formação. Isso nos remete a uma “pauta formativa centrada nos interesses e necessidades dos alunos [...] e a importância do respeito ao indivíduo como condição para o estabelecimento de uma escola democrática” (Silva; Scherer, 2019, p. 3). Quando defendemos que é preciso ter a heterogeneidade como ponto de partida para a prática pedagógica, estamos falando deste entendimento. Indivíduos heterogêneos podem ser entendidos como aqueles que tem origens diferentes, que possuem uma natureza diversa, e que jamais podem ser pensados de forma indiferente, embora tenham o direito de serem tratados de modo igual quando a situação exigir isso, como por exemplo, em relação à garantia de direitos.

O segundo movimento se refere ao ato de avaliar os limites daquilo que se pode fazer em uma sala de aula ou em um ano letivo para atender as necessidades individuais dos alunos. É necessário ser bem realista em relação a esta questão, principalmente quando estamos tratando de alunos com deficiência. Se esta limitação já é real numa turma como um todo, ela se faz mais evidente em relação aos PCDs dentro de uma classe. O atendimento educacional, pedagógico e de saúde dos alunos em outros espaços formativos, tais como a família, em uma instituição especializada de Educação Especial, no próprio AEE, em clínicas especializadas, são complementares e contribuem, em muito, para o atendimento das necessidades individuais dos alunos, sejam elas educativas e de aprendizagem ou não. De qualquer modo, precisa estar claro para todos o que é de responsabilidade da escola e do professor da sala de aula regular e o que não é.

Por fim, Perrenoud (2000a), define como último momento, uma ação pedagógica pautada nas estruturas que permitem acontecer a diferenciação. Ou seja, além da ação do professor da turma, é preciso que as condições estruturais da escola tornem isso possível. Que estruturas seriam essas? Podemos mencionar a organização do tempo escolar. Isso envolveria tornar o modo como o tempo está organizado mais flexível: tempo de aula, tempo de aprendizagem e a possibilidade de retomadas e aprofundamentos dos conceitos trabalhados

pelo professor. Outro exemplo é a estrutura curricular mais flexível. Isto nos remete a adaptações de conteúdos, estratégias e formas de acesso ao conhecimento, à definição de objetivos gerais e específicos para os alunos com deficiência, formalizados no Plano de Ensino Individual (PEI). Flexibilizar o currículo não se trata de produzir subcurrículos para os alunos com deficiência, mais simples ou mais complexos. Envolve pensar em adaptações de um mesmo currículo, pensado para todos, de modo atender as individualidades e as especificidades da aprendizagem.

Perrenoud destaca que ainda não existe um sistema de ensino em que todos os professores e agentes do sistema desenvolvam em seu pleno sentido a pedagogia diferenciada, mas ele nos fala sobre tentativas que podem ser consideradas avançadas nesta questão. Por exemplo, o desenvolvimento da pedagogia diferenciada poderia começar pela identificação das “características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um um ‘tratamento pedagógico’ sob medida” (Perrenoud, 2000a, p. 41). Neste caso, a diferenciação é concebida como uma “microorientação” em que ocorre a divisão dos alunos em grupos ou dispositivos “que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos” (Perrenoud, 2000a, p. 41). A formação destes grupos não deve seguir critérios que levem a algum tipo de hierarquização ou segregação por ritmos ou níveis, tais como alunos em níveis mais ou menos avançados. Um dos critérios pode ser a “regulação interativa”, em que os alunos sejam colocados em situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais sejam considerados os grupos de necessidades apresentadas e que, a medida em que as necessidades vão se modificando, os grupos também mudam, neste caso, teríamos grupos móveis, não fixos.

Em nível de sistema de ensino, a diferenciação deveria tornar a estrutura escolar mais flexível, tanto na forma como o ensino é ofertado, seja em ciclo, série, ano ou outro, como também em nível de currículo, de acolhimento de alunos, matrícula, reuniões internas e externas (Perrenoud, 2000a). Consideramos mais desafiador a provocação das mudanças e flexibilizações no sistema de ensino, pois é algo que está além da esfera de atuação da escola, ou seja, demanda um movimento maior e externo. Porém, essas mudanças se configuram como necessárias e complementares às flexibilizações que podem ser devolvidas na prática do professor, ou baseadas na autonomia interna da escola.

2 Pedagogia diferenciada e educação inclusiva

Podemos estabelecer relações muito profícuas entre o conceito de pedagogia diferenciada em Perrenoud e a educação especial na perspectiva inclusiva. Ao relacionar a

pedagogia diferenciada ao fracasso escolar, Perrenoud nos dá margem para dialogarmos com a inclusão escolar de alunos com deficiência, pois a trajetória escolar e os itinerários de aprendizagem destes costumam estar implicados com dificuldades, retenções, não conclusão dos estudos ou abandono escolar. A defesa da educação inclusiva está pautada, exatamente, na ideia de que todos os sujeitos escolares podem e devem ter a aprendizagem alcançada, respeitando-se as especificidades de cada um. Assim, o conceito de pedagogia diferenciada pode ajudar a desconstruir a ideia de que algumas crianças com deficiência não conseguem aprender aquilo que é ensinado na escola, por conta das suas próprias limitações, decorrentes da deficiência.

Essa questão se torna mais sensível quando passamos a falar de alunos com desenvolvimento atípico, tais como os que estão inseridos no transtorno do espectro autista (TEA). Perrenoud (2000a, p. 45) nos diz que as pedagogias diferenciadas “devem enfrentar um problema de base: como as crianças ou os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber [...]?”. Indo mais além, poderíamos colocar mais um reflexão: como os alunos com desenvolvimento atípico aprendem? Como aquilo que eles aprendem podem ajudá-los a compreender a sua presença no mundo e a sua relação com outros? Os estudos de Vigotski (2022) nos ajudam muito a pensar as indagações acima registradas. Em Vigotski, o ato de aprender é considerado um processo social e cultural. As pessoas com deficiência possuem um funcionamento das funções mentais que segue as mesmas regras daquelas que não possuem deficiência. Porém, pode ser que, em algumas dimensões orgânicas, elas possuam uma organização diferenciada, por exemplo, na dimensão da relação e comunicação com outras pessoas, na relação com o espaço e o tempo, entre outras.

Cabe à ação pautada na pedagogia diferenciada compreender como se caracteriza essa organização atípica em cada aluno com deficiência e, então, poderá adaptar o ensino às características dos alunos. É isso que tornará o ensino significativo, porque irá atender a necessidade que um aluno tem para desenvolver os seus conhecimentos. Em linhas gerais, pensando a partir de Vigotski (2022), o que caracteriza a aprendizagem como um processo cultural, é exatamente quando aquele que conduz o processo consegue identificar as diferenças e passa a produzir as adaptações necessárias, isso faz o processo sair da dimensão natural ou biológica para se tornar um processo social e cultural. Vigotski (2022) nos fala dos conceitos de superação e compensação aplicados à aprendizagem de crianças com deficiência. Ele nos diz que “o único princípio continua sendo a superação ou a compensação dos defeitos correspondentes e que a pedagogia tem de orientar-se não tanto para a deficiência e a enfermidade, mas para a normalidade e a saúde que se conserva na criança” (Vigotski, 2022).

Assim, uma pedagogia diferenciada direciona-se não para as limitações produzidas pela deficiência, mas sim para aquilo que o aluno consegue fazer e para o potencial que ele tem para aprender. O processo de ensino e aprendizagem que promove o desenvolvimento ocorre na relação entre os sujeitos e o meio em que estão inseridos. Nesse contexto, as limitações decorrentes da deficiência podem ser superadas por meio de mediações pedagógicas intencionalmente organizadas, voltadas às potencialidades da criança. Assim, a compensação não se dá de forma biológica, mas é construída socialmente, tendo como base as concepções que a sociedade, e a escola, elabora sobre a deficiência (Koide, 2020).

3 A pedagogia diferenciada e as situações de aprendizagem voltadas à alfabetização de alunos atípicos

A discussão sobre a pedagogia diferenciada e os dispositivos de diferenciação em Perrenoud (2000a; 2000b) está inserida no esforço de compreender como a escola pode responder, de forma efetiva, à heterogeneidade dos sujeitos que a constituem. Ao problematizar os limites de uma organização escolar centrada em práticas homogêneas, tempos rígidos e currículos padronizados, o autor propõe a construção de dispositivos pedagógicos que possibilitem a adaptação do ensino às diferentes necessidades, ritmos e trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, tais dispositivos não se restringem a estratégias pontuais em sala de aula, ou em ações individuais esporádicas dos docentes, mas implicam mudanças mais amplas na organização do trabalho pedagógico, na avaliação e nas condições institucionais, e o desenvolvimento de competências específicas por parte do professor, configurando-se como elementos fundamentais para a efetivação de uma pedagogia diferenciada comprometida com a inclusão. Porém para os objetivos deste artigo, focaremos na dimensão de atuação do professor em sala de aula.

Para analisarmos o uso dos dispositivos de diferenciação, faz-se necessário explanarmos algumas das competências indicados por Perrenoud (2000b) necessárias à implementação da pedagogia diferenciada, pois a produção e condução destes dispositivos se constitui em uma dessas competências. É importante destacar o sentido de competência usada por este autor, que em nada se relaciona a um conceito característico da pedagogia tecnicista. Competência é definida por Perrenoud como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000b, p. 15), esclarece ainda, que não se refere ao conhecimento em si, mas em como este é mobilizado, além disso, envolve operações mentais complexas que possibilitam ao professor adaptar uma ação a uma

dada situação, e, por fim, as competências são produzidas não apenas a partir de processos formativos, mas situações cotidianas de trabalho do professor. Perrenoud eleca dez famílias de competências a serem desenvolvidas pelo professor. Consideraremos aqui a competência ‘organizar e dirigir situações de aprendizagem’ listada por Perrenoud, relacionando-a com o aprendizado de alunos atípicos no processo de alfabetização.

As situações de aprendizagem não são meros exercícios, são situações “amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Perrenoud 2000b, p. 26). A competência organizar e dirigir situações de aprendizagem envolve imaginar e criar situações de aprendizagem diferentes de uma aula considerada clássica, e isso requer, segundo Perrenoud, algumas posturas a serem adotadas pelo professor. A primeira se refere ao professor conhecer o conteúdo a ser ensinado, elaborar os objetivos correspondentes, relacionando-os à situações de aprendizagem. Aplicando ao processo de alfabetização, isso demanda do docente o estudo e compreensão do método de alfabetização a ser adotado e a compreensão profunda do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança. Os conhecimentos das características de aprendizagem relacionados à uma dada deficiência ou transtorno, da psicogênese da escrita e dos conhecimentos linguísticos também se fazem necessários para que sejam definidos os objetivos a serem alcançados pelos alunos atípicos em relação à alfabetização.

A segunda se refere ao professor iniciar o processo de panejamento das situações de aprendizagem a partir das representações dos alunos. Conhecer o que os alunos pensam sobre um dado assunto, suas explicações, dialogar com eles, fazer com que as suas concepções sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos que se deseja ensinar (Perrenoud, 2000b). No caso dos alunos atípicos, o primeiro movimento seria o de criar estratégias de comunicação, considerando que umas das características dos alunos atípicos está relacionada à limitações na comunicação. Construir meios alternativos à comunicação usual, ou estimular as habilidades comunicativas já existentes, através da construção de uma relação achegada e de confiança, tornará possível conhecer o que eles pensam sobre um dado assunto, “encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a reestabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações já existentes, reorganizando-as, se necessário (Perrenoud, 2000b, p. 29). Com essas palavras, Perrenoud evidencia que o acesso ao pensamento do estudante, sobretudo daqueles que não se expressam pelos padrões escolares tradicionais, é condição para qualquer intervenção pedagógica que possa ser bem-sucedida.

A ideia de “encontrar um ponto de entrada no sistema cognitivo” pode remeter a uma

perspectiva sociointeracionista, na qual o conhecimento não é transmitido, mas reorganizado a partir das estruturas já existentes no sujeito. Nesse sentido, a noção de “desequilíbrio” indica a importância de provocar desequilíbrios cognitivos intencionais, capazes de mobilizar o aluno a reconstruir seus esquemas de pensamento. Em se tratando do processo de alfabetização, isso envolve desafiar o aluno em situações que o levem a avançar nas fases de desenvolvimento da construção da escrita; entender como ele está compreendendo o processo de escrita para, em seguida, criar situações-problema de escrita que o desestabilizem, e requeiram dele explorar novas possibilidades de resolução. No caso de alunos atípicos, tal processo, só se torna possível em um ambiente de confiança e vínculo, o que reforça o caráter relacional da aprendizagem. Para a educação inclusiva, essa reflexão é particularmente relevante, pois evidencia que a diferenciação pedagógica passa, necessariamente, pela escuta qualificada, pela valorização das múltiplas formas de expressão e pela construção de estratégias que respeitem as singularidades cognitivas e comunicativas dos estudantes. A terceira postura envolve desenvolver a prática pedagógica a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, que está relacionada a um

postulado simples de que aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas *reestruturar seu sistema de compreensão do mundo*. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo. Engajando-se nela, restabelece-se um equilíbrio rompido, dominando melhor a realidade de maneira simbólica e prática (Perrenoud, 2000b, p. 30).

A ideia de Perrenoud é a de que o docente proponha em sala de aula situações-problema que forcem o aluno a superar um obstáculo a partir de uma aprendizagem nova. Colocar o aluno diante de um obstáculo exigirá dele enfrentar a sensação que de não sabe o que fazer, de que talvez não consiga resolver a situação. Neste momento, o professor indaga ao aluno sobre o problema, ele se sentirá motivado a pensar sobre ele, “sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações [...], em um trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o choque de representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros” (Perrenoud, 2000b, p. 31, 32). São nessas situações que o erro irá aparecer. No processo de alfabetização, é muito comum os alunos se sentirem inseguros ao realizarem uma produção da escrita, principalmente, quando eles já percebem a existência da escrita convencional. A prática de corrigir os “erros” na escrita dos alunos, para adequá-la à escrita convencional colabora para essa insegurança se tornar maior. O pensamento de Perrenoud nos ajuda a compreender essas situações de “erro” como tentativas de resolução, que não podem simplesmente ser combatidas, elas precisam ser compreendidas, o erro deve ser pensado como um instrumento a ser utilizado para redimensionar o ensino, pois ele traz

consigo o pensamento elaborado pelo aluno no processo de aprender.

Perrenoud (2000b) aponta a necessidade de o docente ter conhecimentos em didática e em psicologia cognitiva, para que consiga desenvolver essa competência e possibilite ao alunos o conhecimento dos seus erros e alcance a superação deles. E no caso em que estamos tratando aqui, conhecimentos teóricos sobre a mecânica da escrita, tais como os elaborados por Soares (2018), para que as intervenções feitas na escrita do aluno sejam direcionadas para a compreensão do seu raciocínio e não para mera adequação à norma culta. A quarta competência necessária para organizar e dirigir situações de aprendizagem é construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. Uma situação de aprendizagem só pode vir a existir se ela tomar forma de um dispositivo ou sequência didática, ou seja, aqui não existe o acaso, a aprendizagem da qual estamos tratando aqui exige um planejamento que use um dado dispositivo para colocar o aluno diante de uma “tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver” (Perrenoud, 2000b, p. 33).

Se construirmos dispositivos partindo do pressuposto de que todos os alunos querem aprender e aceitam pagar um preço por isso, marginalizamos os alunos para os quais o acesso ao saber não pode ser tão direto. Procedimentos de projetos podem, ao contrário, tornar-se fins em si mesmos e afastar-se do programa. A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e sequências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam (Perrenoud, 2000b, p. 37, 38).

Perrenoud evidencia que todo dispositivo pedagógico se fundamenta em conhecimentos implícitos e explícitos sobre como os alunos aprendem e se relacionam com o saber, o erro, o tempo e o próprio processo educativo. Ao problematizar a ideia de que todos os estudantes estariam igualmente dispostos a aprender nas mesmas condições, o autor denuncia o risco de marginalização daqueles que não acessam o conhecimento de forma direta, exigindo mediações diferenciadas, que pode ser o caso de muito dos alunos atípicos. As condições de motivação que estes possuem para a aprendizagem da leitura e da escrita e, talvez, as escassas experiências com práticas de leitura e escrita fora do ambiente escolar, vão requerer do docente dispositivos diferenciados, pensados a partir da condição individual de cada aluno. Além disso, Perrenoud alerta para o perigo de algumas metodologias, como os projetos de ensino, perderem sua intencionalidade pedagógica e se tornarem fins em si mesmos, desvinculados dos objetivos formativos gerais e específicos. Nesse contexto, a competência profissional docente reside justamente na capacidade de mobilizar, adaptar e criar uma diversidade de dispositivos e sequências didáticas, com base em uma leitura sensível das necessidades dos alunos e dos processos que tais dispositivos ativam. Temos, portanto, uma prática reflexiva e intencional, que articula teoria e ação para garantir que o ensino não

apenas aconteça, mas produza aprendizagens que façam sentido para o aluno, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade ligada às deficiências.

Por fim, a quinta postura a ser desenvolvida pelo professor deve ser envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento. Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável sua *própria relação com o saber* e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de *aprendiz* (Perrenoud, 2000b, p. 36). Para Perrenoud, a motivação dos alunos está diretamente ligada ao sentido que estes atribuem ao saber e às experiências escolares. Nesse contexto, envolver os estudantes em atividades de pesquisa exige que o professor não apenas proponha tarefas, mas demonstre, na prática, uma relação viva, significativa e interessada com o conhecimento. Ao “encarnar um modelo plausível de aprendiz”, o docente se apresenta como alguém que também aprende, investiga e questiona, tornando o saber mais acessível e desejável. Assim, a aprendizagem se fortalece quando o professor se torna uma referência concreta de envolvimento com a produção do saber.

Isto requer do docente a habilidade de envolver os alunos para o ato de aprender, despertar ou estimular o interesse por um dado projeto de estudo, “uma sequência didática só se desenvolve se os alunos *aceitarem a parada*” (Perrenoud, 2000b, p. 36). Um dos recursos para garantir que um projeto de pesquisa tenha sentido para o aluno é o produto final. A definição de um produto a ser apresentado ao coletivo tornará o processo de pesquisa um desafio pessoal e coletivo, tal produto não precisa, necessariamente, ter uma utilidade prática, mas deve ser resultado de um forte envolvimento em sua criação, provocado e estimulado pelo professor. Em se tratando de alunos atípicos, os projetos de estudo e pesquisa podem surgir de uma proposta do docente ou de interesses particulares dos próprios alunos. É importante que os projetos envolvam a turma toda, mas ao mesmo tempo, devem pautar-se em percursos de formação individualizados. Isso não quer dizer que os alunos atípicos devem ser isolados ou realizar atividades sempre separados dos demais alunos, mesmo dentro de um pequeno grupo, os alunos atípicos podem seguir uma trajetória diferenciada (Scherer; Ziede, 2021).

Conclusões

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a pedagogia diferenciada, conforme proposta por Philippe Perrenoud, é uma abordagem fundamental para a efetivação de práticas alfabetizadoras inclusivas, especialmente no trabalho com alunos atípicos. Ao reconhecer a heterogeneidade como elemento estruturante do processo educativo, evidenciamos que a diferenciação pedagógica exige não apenas a adoção de estratégias

diversificadas, mas uma reorganização intencional do ensino, pautada na escuta, na mediação e na construção de dispositivos que considerem as singularidades cognitivas e comunicativas dos estudantes. As reflexões oriundas da imersão na escola-campo do PIBID demonstraram que a alfabetização de alunos atípicos demanda práticas que valorizem seus potenciais, utilizem o erro como instrumento pedagógico e promovam situações de aprendizagem significativas, capazes de mobilizar o aluno em seu percurso formativo. Assim, concluímos que a pedagogia diferenciada se apresenta como um caminho potente para romper com práticas homogêneas e excludentes, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem e a inclusão efetiva de todos os alunos.

Referências Bibliográficas

KOIDE, A. **Desenvolvimento humano, aprendizagem e deficiência**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, Santa Catarina, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso: 20 jan. 2026.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

SCHERER, R. P.; ZIEDE, M. K. L. Reflexões sobre uma experiência pedagógica democrática: entre a pedagogia diferenciada e os projetos de aprendizagem. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, Santa Catarina, v.16, e8413, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219986>. Acesso: 08 mar. 2026.

SILVA, R. R. D. da; SCHERER, R. P. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240041, 2019. Disponível em: Acesso: 03 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso: 20 mar. 2026.