

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: DESAFIO PARA O ENSINO

Elaine Monteiro de Siqueira
elaine.contatos.9@hotmail.com

Ingrid Batista Queiroz 2
ingridbqueiroz@gmail.com

RESUMO: O Subprojeto de Pedagogia apresentado a CAPES, órgão de fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) oportuniza os graduandos das licenciaturas, na condição de bolsistas, atuarem nas escolas. Tem como objetivo de constituir uma relação entre os futuros professores e os profissionais com mais experiência. O caso específico desse subprojeto foca as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Ele se desenvolveu em uma Escola Municipal de Anápolis dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Auxiliamos as professoras junto às crianças que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, também avançamos na compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita, o que exigiu de nós pesquisa e estudos teóricos. Atuávamos na escola três vezes por semana no horário das aulas do período vespertino. A coleta de dados para referendar nossas análises foi feita por meio da observação e registro no caderno de protocolo. Anotávamos os acontecimentos de todos os dias bem como a participação nas reuniões com a Coordenadora do subprojeto na Universidade. A experiência nos possibilitou reconhecer que a construção do conhecimento não ocorre de modo linear, mas em processos de construção e reconstrução, a cada dia novas descobertas foram vivenciadas. Reconhecemos a importância de identificar a natureza das dificuldades apresentada por cada aluno e de ter condições de elaborar situações didáticas diferenciadas para eles. Também foi possível reconhecer que o trabalho de seleção de textos relacionados ao cotidiano do aluno e com seu nível de conhecimento de leitura é uma atividade importante e difícil, pois exige do professor não só o conhecimento específico da área, mas também conhecer as características do contexto cultural em que os alunos estão inseridos, o nível de interação com eles e a forma de atuar com as diferentes formas de aprender e compreender o mundo.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Dificuldades de aprendizagem. Mediação Pedagógica na leitura.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa que oportuniza os graduandos das licenciaturas, na condição de bolsistas, atuarem nas escolas com o objetivo de constituir uma relação entre os futuros professores e os profissionais

experientes. Os professores em exercício podem auxiliar o processo de formação dos futuros professores, com as experiências e reflexões que fazem e que adquiriram na sala de aula.

O Subprojeto de Pedagogia apresentado a CAPES, órgão de fomento do Programa do PIBID se apresentou muito interessante para nós, pois aborda as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita das crianças de uma Escola Municipal de Anápolis dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola onde o projeto está sendo executado, no período vespertino, atende crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e também os alunos do período matutino que fazem parte do “Programa Mais Educação”¹.

Além de auxiliar as professoras e a escola na tarefa de superar as dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita, também tínhamos que avançar na compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita, o que exigiu ações de pesquisa, ou seja, a compreensão do ensino da leitura e da escrita deve se respaldar em princípios científicos e conforme afirma Lüdke e André (1986) a presença do pesquisador no ambiente natural da pesquisa é imprescindível. Tínhamos então que fazer o possível para aproveitar ao máximo nossa participação no ambiente escolar para que de fato isto contribuísse para a nossa formação enquanto professoras intelectuais críticas reflexivas.

Desenvolvimento

O projeto do PIBID teve início na escola em meados do mês de agosto de 2012, somos um total de seis bolsistas estudantes do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Socio-Econômicas e Humanas da UEG Anápolis, cada uma das bolsistas ficaram em uma sala de aula na condição de monitoras da professora, da seguinte forma; uma bolsista na sala do 1º ano; outra na sala do 2º ano; outra na sala do 3º ano A e outra na sala do 3º ano B nós, duas bolsistas na sala de reforço² com alunos do período matutino que apresentavam dificuldade de aprendizagem e que frequentaram as aulas no contra turno.

¹ Projeto do Governo Federal para indução da escola de tempo integral e que trabalha com atividades de: jogos, dança, letramento e matemática com as crianças do matutino.

² Tratamos aqui no texto como reforço as aulas que a escola determinou por esse nome no contra turno.

Durante três vezes por semana atuávamos na escola no período regular das aulas do vespertino das 13h às 17h 30 min e um dia na faculdade em reunião com a coordenadora de área do subprojeto para discutirmos sobre o trabalho realizado na escola.

A coleta de dados para referendar nossas análises foi feita por meio da observação e registro no caderno de protocolo no qual anotamos os acontecimentos de todos os dias bem como a participação nas reuniões.

Dessa forma, a compreensão da realidade depende de cuidados maiores com o processo e não só com o produto, ou seja, a maneira como o problema se apresenta no cotidiano da escola é o mais importante, é o que as autoras Lüdke e André (1986) afirmam sobre a pesquisa na instituição escolar.

Como tratamos de dificuldade de aprendizagem é com os alunos que apresentam tais problemas que precisamos trabalhar para ajudá-los a progredir, por isso é mais importante compreender não só a maneira como será trabalhado a leitura e a escrita com os alunos que apresentam dificuldades, mas também com a concepção de leitura com a qual se está trabalhando e quais são os fatores que estão presentes na escola que facilitam ou obstaculizam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

De acordo com os estudos (Pereira e Tacca, 2010) (Vygostky, 1998), cada criança tem o seu tempo e sua forma de aprender, “as dificuldades de aprendizagem passam a ser entendidas como uma forma diferente de se aprender e não uma impossibilidade, ou dificuldade.” (PEREIRA; TACCA, 2010, p.7).

Dessa forma vivenciamos uma experiência única, trabalhamos com os alunos do matutino que frequentaram a escola no contra turno, nas aulas de reforço. O trabalho com esse grupo de crianças ocorreu em meados do mês de agosto até o início da segunda quinzena do mês de dezembro de 2012. Inicialmente foram encaminhadas pela direção da escola 13 crianças que cursavam o 4º e 5º ano, e depois do trabalho iniciado chegaram mais três crianças, acreditamos que a vinda dessas se deu em virtude dos comentários daqueles que já estavam participando do trabalho e por isto se interessaram em participar.

O bairro onde está situada a escola recebe pessoas de vários estados brasileiros, cada uma traz para Goiás uma particularidade do seu modo de vida, seu modo de falar, um saber que não pode ser menosprezado, pois “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (SOARES, 1996, P. 14).

Partimos do pressuposto que a linguagem das camadas menos favorecidas é diferente da linguagem de prestígio social, aceita e cultivada na escola. O que não quer dizer que a forma de falar das crianças oriundas de diferentes regiões brasileiras e de classe social desprivilegiada economicamente seja melhor do que outra, nem inferior, nem deficiente. Todavia, Soares (1996) chama a atenção para o fato que as crianças oriundas de classes sociais favorecidas conseguem sucesso em sua escolarização mais rápido do que as crianças das camadas populares, pois estas enfrentam dificuldades de aprendizagem da língua escrita, em muitos casos devido à forma como a escola concebe a língua. Se ela acredita no “mito da língua única” Bagno (2006) , o ensino que ela oferecesse é baseado nessa convicção o que acaba por contribuir para que as crianças das classes populares fracassem, abandonem a escola e outros mal conseguem iniciar a educação básica.

Porém as ocasiões é que fazem à diferença, uma criança de classe mais favorecida terá mais chances de ter acesso a bons livros, a viajar, ir ao cinema, teatro, o que acaba por enriquecer seu repertório linguístico e cultural, já uma criança da camada popular, geralmente, não tem condições de ter acesso a essas oportunidades.

Para Zorzi (2003) a escola deveria ser um lugar privilegiado para oferecer oportunidades para as crianças aprenderem coisas novas às quais, fora da escola não é possível terem acesso. A escola pública deveria ser provida de bibliotecas com um rico e variado acervo literário, espaços de criação e experimentações artísticas e culturais, laboratórios de ciências e de matemática acesso a computador conectado a internet. Deveria também contar com pessoal de apoio pedagógico que auxiliasse o professor no desenvolvimento dessas atividades. Mas, o que encontramos são escolas feias, com espaços improvisados, sem conforto acústico, visual e térmico e com insuficiente material de leitura.

E daí a culpabilização do fracasso escolar da criança recai sobre sua condição financeira, sua privação cultural, enquanto que a escola deveria ser o lugar de propor ao aluno das classes menos favorecidas economicamente “a transformação de suas condições de marginalidade” (SOARES, 1996, P. 78) e isso se dá, entre outras coisas, por meio da fala, da leitura e da escrita, a escola orientaria seus alunos a aprender um dialeto que não é do seu meio social, a linguagem denominada de padrão não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que exclui e desvaloriza, mas para que possam lutar por melhores condições de vida, pela participação política e contra as desigualdades sociais.

No reforço consideramos todos esses fatores, dentre eles a negação de oportunidades culturais para as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas que é um fator relevante. Nas primeiras aulas partimos do que fazia parte do dia a dia dos alunos, conversamos sobre o bairro em que moram, exploramos o que eles conheciam no bairro numa conversa informal, para depois escreverem um texto sobre o assunto que discutimos. A intenção era a de obter material produzido por eles que nos possibilitasse compreender o que sabiam e o que ainda era necessário ser aprendido para aquela etapa de escolarização.

O interessante foi quando falamos sobre o kartódromo, um espaço que chama a atenção e que faz parte do bairro onde as crianças residem e que fica muito próximo da escola. Ao discutir sobre o que significava esse espaço nenhuma criança soube falar o que era as que arriscaram palpite, falaram que era o lugar onde se registra a criança quando nasce. Percebemos então que o som da palavra é parecido com o da palavra cartório, e que elas já tinham uma noção de como funciona um cartório de registro civil, todavia a palavra kartódromo não fazia sentido para elas.

Partimos para a realização de atividades de escrita e logo as dificuldades foram aparecendo. Observamos que as crianças não conseguiam escrever um texto e quando o faziam escreviam frases soltas, sem coerência e com muitos problemas ortográficos. Outros não conseguiam escrever e nos pediam para ajudá-los. Tivemos o caso de uma aluna do 4º ano que tinha dificuldade em escrever o nome completo, ela usava a ficha com o nome para copiar em outra folha.

Na leitura também as dificuldades foram muitas, poucas crianças conseguiam ler um texto com fluência, alguns liam muito devagar e em voz baixa, outras soletravam mentalmente e depois pronunciavam as palavras em voz alta e outras tentavam juntar as sílabas. Segundo a pesquisadora Kleiman (2004) este episódio se justifica no fato de que a escola, geralmente, ensina a ler silabando e para a criança que lê sílaba por sílaba quando termina de ler a frase já não se lembra do que estava escrito no início, e foi justamente isso que presenciamos no início das aulas do reforço. Essa atividade de leitura foi realizada individualmente para que identificássemos o nível de leitura de cada criança.

Ao identificar as dificuldades das crianças, trabalhamos a leitura na sala de aula, no início houve resistência por parte de alguns em deixar a professora fazer a primeira leitura apontando para as palavras o que estava lendo para observarem o ritmo, as pausas, a

pontuação. Quando pegavam um livro ou um texto não esperavam explicar e já queriam logo ler, pareciam querer se livrar imediatamente da atividade proposta, Kleiman (2004) explica isso como sendo uma forma do aluno demonstrar a falta de sentido na atividade e lê porque o professor mandou e terá cobrança, desviando assim o caráter essencial da leitura.

Com isso inferimos que durante as aulas de ensino do conteúdo de leitura não há uma leitura prévia feita por um leitor proficiente orientando o leitor iniciante e o método de leitura empregado se restringe a: alguém ir à frente da sala e ler “em voz alta para verificar se houve compreensão; a leitura sem orientação prévia e sem objetivo definido” (KLEIMAN, apud CARVALHO, 2005, p. 81) pelo professor. Na aula do reforço as crianças estavam acostumadas a esse ritmo de leitura e eles sempre perguntavam se era para ler na frente da sala.

Com as discussões e as leituras que tivemos em nossas reuniões, fomos orientadas a trabalhar com os alunos do reforço com textos conhecidos tais como: trovas, cantigas de roda, poemas, poesias, piadas e histórias, pois leitura é um conteúdo de ensino de natureza procedimental que aprende praticando, na ação. Para o leitor iniciante os textos precisam ser claros, as palavras devem estar bem digitadas, com espaçamento entre linhas e a letra na forma bastão. O professor também necessita conhecer as dificuldades que seu aluno apresenta para poder ajudá-lo, “facilitando o processamento e selecionando apenas textos bem redigidos.” (KLEIMAN, 2004, p. 46).

Foi a partir dessas descobertas que resolvemos elaborar uma coletânea de textos contendo cantigas de roda bem redigidas e conhecidas pelas crianças. Entregamos uma coletânea para cada aluno, pois, assim eles podiam levá-los para casa e ter a oportunidade de ler com os pais, os irmãos e os amigos o que contribuiria com o processo de aprendizagem.

Durante as aulas desenvolvidas por nós empregamos os seguintes procedimentos: a primeira leitura era feita por nós para que as crianças observassem o ritmo, a pontuação e entonação da voz. Enquanto líamos elas ouviam e acompanhavam nos seus textos; em seguida elas deveriam fazer a leitura individualmente e nós as acompanhamos em suas carteiras para observar e auxiliar no que fosse necessário. Como os textos eram conhecidos às crianças se empolgavam porque conseguiam fazer toda a leitura com compreensão e, a partir desse trabalho passaram a demonstrar mais interesse e motivação pela leitura.

A coletânea de textos foi utilizada até o final das aulas do reforço. Trabalhamos também com textos de piadas em que as crianças gostaram muito porque para elas era apenas uma leitura de deleite, uma brincadeira que é denominada por Kleiman (2004) como uma apreciação estética da linguagem. Enquanto elas se divertiam aprendiam a ler e aprimoravam o repertório de palavras para escritas posteriores.

Alguns alunos pediram para levar os textos de piadas para casa para contarem para a família e para os amigos. Também solicitamos que eles contassem piadas que eles tinham memorizado e depois escrevessem a piada que foi contada. Quando pedimos, conseguiram escrever piadas interessantes. Todavia a elaboração do texto escrito foi um pouco complicada em virtude dos erros ortográficos, de segmentação e pontuação. Tentamos trabalhar a produção escrita desses alunos para melhorá-la, mas não foi possível em virtude de: infreqüência, pois no final do ano começa o período chuvoso o que fez com que algumas crianças faltassem às aulas; a outra questão que influenciou no trabalho foi o abandono das aulas por algumas crianças motivadas por mudanças de bairro.

O gênero poemas e poesias não teve muita aceitação pelos alunos, mas apresentamos o autor Vinícius de Moraes e algumas de suas obras, para nos deleitarmos em seus versos e criar um repertório amplo de conhecimento linguístico.

A professora coordenadora do projeto esteve conosco na sala e apresentou alguns livros da autora Ruth Rocha e contou a história da Casa Sonolenta, os alunos se interessaram pelas histórias, mas como ainda tinham muitas dificuldades na leitura se desanimavam com alguns livros de histórias, sobretudo os que apresentavam textos maiores e sobre isto afirma Kleiman (2004) ninguém gosta de realizar o que é difícil, nem o que não conseguiu ver sentido, devido à dificuldade na leitura até conseguirem formar as frases já não entendiam o que tinham lido no início do texto.

No final do semestre propomos juntamente com a coordenadora do projeto, um espetáculo em que as crianças apresentariam algum texto trabalhado no decorrer das aulas do reforço. Elas ficaram contentes porque iriam apresentar o que aprenderam para toda a escola, aos pais, a comunidade e também para alguns integrantes da universidade. Para a apresentação do espetáculo optamos por trabalhar somente os textos das cantigas de roda.

Dias antes da apresentação ensaiamos e preparamos as roupas que iriam usar na apresentação, todos estavam eufóricos com o dia do espetáculo para vestirem as roupas e

mostrar que eles também são capazes de interpretar, como afirma Zorzi (2003) toda criança precisa vivenciar situações que dão a elas oportunidades de melhorar habilidades que já possuem e desenvolver novas capacidades, isso se desenvolve em situações de uso real, ou seja, que tenha significado para os alunos.

No dia da apresentação alguns pais compareceram e estavam estampados no rosto deles a alegria de ver os filhos apresentando. As crianças também se sentiram animadas e felizes com a oportunidade que tiveram de mostrar o que sabiam.

Considerações finais

Essa experiência foi muito enriquecedora para nossa formação o conhecimento não tem fim, a cada dia que passa novas descobertas são vivenciadas. Reconhecemos a importância de identificar a natureza das dificuldades de cada aluno e de ter condições de elaborar situações didáticas diferenciadas para eles. Também foi possível reconhecer que o trabalho de seleção de textos relacionados ao cotidiano do aluno e com seu nível de conhecimento de leitura é uma atividade importante e difícil, pois exige do professor não só o conhecimento específico da área, mas também conhecer as características culturais dos alunos, o nível de interação com eles e a forma de atuar com as diferentes formas de aprender e compreender o mundo. Algo que não é possibilitado pelos livros didáticos e nem por apostilas elaboradas por outras pessoas que não seja o próprio professor.

No entanto é complicado para a professora realizar alguns procedimentos, pois a escola tem deficiências de estruturas materiais e pedagógicas. O trabalho com a leitura no sentido de formar leitores exige acesso a material de leitura de qualidade, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da impressão e, na maioria das vezes a escola não dispõe disto.

Nesse período na escola conseguimos compreender melhor o porquê da leitura e da escrita no cotidiano, elas não se dissociam e o fato do professor ler primeiro para depois o aluno fazer a sua leitura foi um aprendizado riquíssimo, talvez por ser oriundas de ensinamentos tradicionais, não sabíamos que era assim que deveria proceder no ensino da leitura, nem tampouco que para leitores iniciantes os textos deveriam ser conhecidos e ter toda a estrutura que já foi descrita.

Ao conhecer as formas de trabalhar com leitores iniciantes propomos leituras dos livros literários infantis disponíveis na escola, no entanto o espaço da biblioteca é reduzido e ocupado por cadeiras amontoadas, aparelhos de som, entre outros objetos que não deveriam fazer parte desse espaço, que mais se parece com um depósito de livros, como Carvalho (2005) expõe em seu livro alfabetizar e letrar.

Como não tem espaço para as crianças frequentarem a biblioteca, então levávamos os livros para a sala e após a aula eram devolvidos para os armários onde ficam guardados. Os alunos ficavam felizes com os livros, muitos dos que eram apresentados eram desconhecidos pela turma. A autora Paulino et al (2001) fala que é na escola o local que as crianças tem maior contato com os livros e conseqüentemente a leitura dos mesmos, porém se a escola não incentivar ou disponibilizar momentos adequados para a leitura e apresentar para as crianças os diversos textos que circulam fora do seu ambiente não se tornarão leitores reflexivos e que lêem porque percebem que o que lê tem sentido para sua vida.

Também defende que o texto não deve ser utilizado como pretexto para atividades de ensino de gramática, mas que é necessário ensinar que cada tipo de texto exige um modo diferente de leitura.

Os professores devem utilizar as estratégias de leitura como procedimento didático para auxiliar os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando a eles diferentes gêneros textuais e com diferentes objetivos, “como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações [...] e encontrar os textos adequados para alcançar objetivos propostos em cada momento.” (SOLÉ, 1998, p. 90).

No entanto o que podemos afirmar é que precisamos estudar mais, não temos como resolver nada sem ter estudos teóricos são eles que respaldam a nossa prática. E para a realização do pleno ofício do professor as escolas também precisam ter estruturas físicas e pedagógicas que permitam realizar o melhor trabalho com os alunos.

Temos muito que aprender e acreditamos que essa experiência nos ajudará a sermos boas profissionais. Não é fácil estar na instituição escolar para contribuir para melhorias na área da leitura e escrita, porque não podemos fazer mais do mesmo que é efetuado nas escolas, estamos para contribuir para a formação de leitores e alunos que sabem escrever e escrever bem.

Agradecimentos

Agradecemos ao fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da CAPES, pela bolsa.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 46ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Cap. 2 e 3 – p. 11 a 44).

PAULINO, Graça. (ET. AL.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *Dificuldade de Aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural*. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT11072010.pdf>>. Capturado em: 21 de Novembro de 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita e questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.