

**A EXPERIENCIA VIVIDA PELOS PROFESSORES E BOLSISTAS DO
SUBPROJETO DE PEDAGOGIA NO ENSINO DA LEITURA**

Eliane Gonçalves Costa Anderi¹
egcanderi@gmail.com

Gimene Afonso²
gimenemisiones@hotmail.com

Ana Cláudia Francisca de Sousa³
anaclaufrancis@yahoo.com.br

Camila dos Santos Rocha⁴
camilagsts@hotmail.com

Cristiane Oliveira Carvalho Maracaípe⁵
crisped10@gmail.com

Elaine Monteiro de Siqueira⁶
elaine.contatos.9@hotmail.com

Ingrid Batista Queiroz⁷
ingridbqueiroz@gmail.com

Liliane Alves São Boaventura⁸
lilianeboaventura18@gmail.com

RESUMO: O Subprojeto de Pedagogia da UnUCSEH tem por objeto de investigação a dificuldade de ensino aprendizagem na leitura e na escrita com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos consta: fomentar a formação de professores alfabetizadores para atuar nas instituições públicas de ensino; trazer a formação do professor para dentro da profissão por meio da experiência na prática do magistério no contexto da escola e da sala de aula; compreender a dificuldade de aprendizagem das crianças em relação à aquisição da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e identificar os processos e os mecanismos de superação dessas dificuldades; criar um ambiente propício à investigação e a reflexão dos problemas da prática docente no contexto real da sala de aula, na troca de experiências e saberes sobre as questões ligadas ao cotidiano escolar. O trabalho desenvolvido por meio de observação participante em que as bolsistas permaneciam na escola três vezes por semana, durante todo o período da aula. Todo o trabalho foi registrado em um caderno de protocolo que serviu de objeto de análise e reflexão sobre os problemas de aprendizagem, gestão de sala e dos processos pedagógicos, interação entre alunos e entre eles

¹ Professora do curso de Pedagogia da UnUCSEH e Coordenadora do subprojeto de Pedagogia do PIBID CAPES

² Professora da Educação Básica e supervisora do subprojeto de Pedagogia do PIBID CAPES

³ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia e Bolsista PIBID/CAPES

e a professora. As bolsistas desenvolveram várias atividades na escola como, por exemplo: elaboração de diagnóstico do nível de desenvolvimento de leitura e de escrita das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagens; acompanhamento e auxílio as crianças na realização das atividades propostas pela professora; elaboração e desenvolvimento de projeto de leitura literária; elaboração de uma coletânea de textos para subsidiar o trabalho de ensino da leitura enquanto conteúdo; estudos teóricos sobre a leitura e o processo de aquisição da linguagem escrita por falantes de língua portuguesa.

Palavras-chave: Leitura enquanto conteúdo de ensino. Dificuldade de aprendizagem e de ensino da leitura. Formação do professor para a formação do leitor.

Introdução

Este texto objetiva relatar as experiências vividas pelo grupo de bolsistas, professora coordenadora do subprojeto e a professora supervisora juntamente com os alunos da escola. O trabalho teve como foco de estudos a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita que as crianças da escola apresentavam.

A opção por aprofundar os estudos sobre a dificuldade de aprendizagem se deu em virtude das inúmeras queixas apresentadas por professores, das salas de alfabetização, que atuam na Rede Municipal de Educação de Anápolis durante a realização de grupo focal. Nos anos de 2010 a 2011 a Secretaria ofereceu um curso denominado Práticas de letramento e processos de alfabetização. Era um curso direcionado aos professores do 1º e 2º ano do ensino Fundamental que atuavam na Rede, sua carga horária era de 240 horas distribuídas em 4 módulos de 60 horas. Era previsto no projeto a realização de grupo focal ao final de cada módulo, nesse grupo focal se debateria os problemas e as dificuldades que os professores enfrentavam em alfabetizar as crianças. Durante a realização do curso foram realizados 5 reuniões de grupo focal e quando perguntadas sobre qual a maior dificuldade que encontravam para alfabetizar tivemos como uma das respostas que mais se destacou era a dificuldade que elas admitiam que tinham em lidar com as crianças com dificuldade de aprendizagem. Afirmavam ter problemas em desenvolver atividades diferenciadas com aquelas crianças que não acompanhavam a turma. Foi a partir disto que surgiu a necessidade de compreender o que é dificuldade de aprendizagem no que se refere ao aprendizado da

língua escrita, qual a natureza dessa dificuldade e quais são os elementos ou as situações que contribuem ou dificultam a sua superação dessas dificuldades.

A escola onde a proposta de trabalho do subprojeto de pedagogia esta sendo desenvolvida, localiza-se em um bairro periférico da cidade de Anápolis, mas que não fica muito afastado do centro da cidade. Oferece ensino dos anos iniciais do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino e possui 5 salas de aula.

O seu prédio é de placas de cimento pré-moldada muito usada na construção de muros, não possui espaço apropriado para desenvolver atividades fora da sala. Apesar de ter uma grande área o pátio não é coberta, tem uma parte cimentada e outra ainda de chão; não tem sala de professores e o espaço da secretaria é compartilhada com a coordenação pedagógica da escola e um pequeno reservado com a sala da diretora e uma outra salinha para a coordenadora técnica e onde os professores descansam no intervalo. Praticamente não tem espaço para os atendimentos individuais.

As reuniões de pais são feitas em sala de aula quando há sala disponível ou então em uma tenda montada no pátio onde se desenvolve também as atividades do programa “Mais Educação”⁹.

O prédio da escola é constituído de três blocos: o primeiro onde fica a secretaria, sala da coordenadora técnica, três salas de aula e o laboratório de informática; o segundo bloco com duas salas e a cozinha da escola; o terceiro bloco os banheiros dos alunos uma sala muito pequena onde ficam um armário com livros literários, estantes com jogos e brinquedos pedagógicos e uma mesa, local onde as bolsistas realizavam algumas atividades quando não havia sala de aula disponível; e outra sala que serve de depósito.

O subprojeto em questão foi desenvolvido no período vespertino. Nesse turno a escola atende crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e também os alunos que estudam do período matutino que fazem parte do “Programa Mais Educação”.

Desenvolvimento

⁹ 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.

O projeto do PIBID teve início na escola em meados do mês de agosto de 2012, e contava com de seis bolsistas estudantes do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG Anápolis, as bolsistas ficaram, cada uma, em sala de aula diferentes na condição de ajudante 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”. E duas outras bolsistas na sala de reforço¹⁰ com alunos do período matutino que apresentavam dificuldade de aprendizagem e que frequentaram as aulas no contra turno. As bolsistas permaneciam na escola durante três dias da semana seguindo o mesmo horário das professoras. Participando de todas as atividades da escola. Essas as atividades observadas e vivenciadas foram registradas em um caderno de protocolo que serviu de documentos de análise, reflexão e de estudo.

Tem-se que 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.

Além de auxiliar as professoras e a escola na tarefa de superar as dificuldades de leitura apresentada pelos alunos, também se constituiu em espaço para que as bolsistas pudessem avançar na compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita, o que exigiu estudos teóricos e reflexões sobre a realidade, 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.

O trabalho desenvolvido admite que o contexto histórico-cultural atua no desenvolvimento das formas de pensamento e ação dos indivíduos. Ou seja, práticas institucionais existentes na escola, exercem um importante papel na atribuição de significados e sentidos, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Então o processo de organização e gestão da escola constitui-se em espaço de interação entre pessoas e de participação efetiva na formulação dos objetivos, bem como, na dinâmica do funcionamento da instituição, o que irá resultar na compreensão da escola como lugar de aprendizagem.

Para o desenvolvimento das atividades com as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem exigiu a compreensão dessa variável. Afinal o que é dificuldade

¹⁰ Tratamos aqui no texto como reforço as aulas que a escola determinou por esse nome no contra turno.

de aprendizagem? 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).

Na medida em que se buscou aprofundar os conceitos acerca da dificuldade de aprendizagem observa-se que isto faz parte do processo de construção do conhecimento e que pode estar associada a uma série de questões que envolvem diferentes formas de compreender a realidade que cada ser humano apresenta, pois isto está vinculada às experiências culturais a que é exposto e normalmente estas experiências são diferentes entre diferentes grupos sociais o que acaba por acarretar uma certa dificuldade em compreender coisas que são distantes de sua experiência cultural; cada pessoa apresenta ritmos diferentes de aprender e de dar significados para as coisas. E quando a escola padroniza os conteúdos, os modos de ensinar e fixa os tempos para o aluno aprender acaba contribuindo para que apareça a dificuldade de aprender surja e em determinadas circunstâncias acabe produzindo o fracasso escolar.

O bairro onde está situada a escola em que o projeto foi desenvolvido 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).

Tem-se assim que a linguagem empregada pelas pessoas de diferentes regiões e de diferentes estratos sociais seja diferente da linguagem considerada como sendo a 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 admite o “mito da língua única” conforme aponta Bagno (2006), o ensino oferecido nessa escola baseia-se nesta convicção o que acaba por contribuir para que as crianças das classes populares fracassem, abandonem a escola e outras mal conseguem iniciar a educação básica.

As oportunidades de acesso a bons livros, a viajar, ir ao cinema, teatro, contribui para enriquecer o repertório linguístico e cultural das pessoas e também para o seu o sucesso da aprendizagem. Todavia aquelas criança que não tem condições financeiras suficientes para ter acesso a esses bens culturais e que isso não é assegura por meio de política pública, provavelmente levarão mais tempo para aprender e isto normalmente ocorre com as crianças das classe populares..

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 experimentação artísticos 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 proporcionar as crianças 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 então orientaria seus alunos a aprender um dialeto que não é do seu grupo 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.

Durante o trabalho desenvolvido com as crianças todos esses fatores foram levantados e refletidos, e serviram de subsídios na organização da intervenção pedagógica. Nas primeiras aulas, o ponto de partida utilizado foram as coisas que fazia parte do dia a dia dos alunos, conversou-se sobre o bairro em que moram, levantou-se se o que eles conheciam no bairro, para depois solicitar a escrita 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.

Observou-se 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 se constatou muitas dificuldades, pois o número de crianças que conseguiam ler um texto com fluência era mínimo, 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 dos trabalhos com as crianças.

Ao identificar as dificuldades das crianças, organizou-se atividades de leitura em que pudesse desenvolver o ritmo, as pausas, a pontuação. As práticas de leitura vivenciadas pelas crianças baseavam-se no que Kleiman, apud Carvalho (2005) identificou 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 que 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) é feita pelo professor.

A partir das discussões e dos estudos reconheceu-se a importância de se trabalhar inicialmente com textos que são empregados no cotidiano das crianças os mais 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 a forma gráfica de apresentação dos textos precisa de boa qualidade, serem claros, com as palavras bem digitadas ou bem grafadas, ter um bom espaçamento entre linhas e a letra na forma bastão. Não sendo recomendado solicitar que as crianças copiem os textos do quadro de giz, pois elas, no início do processo ainda não sabem transferir de modo legível o texto do quadro de giz para o caderno. Este tipo de atividade exige desenvolvimento motor e viso motor além de certa familiaridade com a escrita, mas é frequente na escola a prática da cópia do texto que será usado para a leitura ser copiado do quadro de giz. 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).

As concepções de leitura assumidas pelas escolas e pelas propostas pedagógicas sob a orientação da política educacional brasileira e a forma como é pensado e organizado o trabalho do professor na escola são elementos a ser considerado no ensino da leitura, pois

estão em jogo as condições objetivas e subjetivas que são ou não asseguradas ao professor na realização do seu trabalho. Com isto defende-se que o papel do professor na escolha do texto mais adequado para aquele grupo específico de alunos, a forma de acionar os conhecimentos prévios que eles possuem e a criação de mecanismos de incentivo a prosseguir na tarefa é de muito importe. A isto podemos chamar de mediação pedagógica. Equacionar isto no momento da aula implica acionar diferentes conhecimentos e, portanto é uma ação complexa e não se reduz a uma mera transmissão de conhecimento, nessa perspectiva faz-se necessário repensar as formas de organização do trabalho do professor na escola e as condições materiais disponíveis para a realização do seu trabalho.

Conclusão

A experiência proporcionou o reconhecimento de que a escola é um espaço complexo de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Sujeitos que participam de um modo ou de outro na construção de uma cultura escolar própria daquela instituição. Essa cultura influencia no modo como os atores desempenham seus papéis e os processos de ensino e aprendizagem também são influenciados por essa cultura e que por isto é muito importante compreender a escola, sua dinâmica e as relações de poder nela estabelecida.

A importância de se construir uma imagem positiva da profissão o que exige a desconstrução dos discursos e da imagem depreciativa que se faz do professor ao longo da história da profissão docente e considera-se entre outras coisas a importância de se trazer para dentro da formação do futuro pedagogo a experiência profissional do próprio pedagogo, aquilo que Nóvoa (2000) denomina de passar a formação docente para dentro da profissão, ou seja, que os professores em exercício tenham um lugar de destaque na formação dos futuros profissionais.

O reconhecimento da importância do desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua materna na modalidade escrita para a constituição do ser humano enquanto sujeito genérico que cria, por meio da sua ação, as condições de sua existência. Isso nos fez optar pelo aprofundamento dos estudos no ensino aprendizagem da língua escrita no desenvolvimento desse projeto.

Reconhecimento do professor como intelectual capaz de contribuir com a transformação da sociedade, mas para isto se faz necessário que reconheçamos a importância da teoria, como condição para constituição de uma postura crítica, na construção de um profissional reflexivo e crítico. Uma formação crítico-reflexiva tem como base a práxis, na unidade teoria -prática, reflexão – ação. Tem-se então que a prática social é ponto de partida e de chegada. É o próprio modo como às coisas vão sendo feitas, consiste assim no momento em que se busca fazer algo, produzir alguma coisa, para que não fique somente na experiência pela experiência, ou seja, no ativismo, é necessário sua relação com a teoria que possibilita dar significado e sentido a esta atuação, assim temos um movimento contínuo entre fazer, saber, tornar fazer.

Reconhecimento da importância da ampliação dos conhecimentos a cerca da leitura tais como: importância que o desenvolvimento desse conhecimento tem sobre o desenvolvimento geral do sujeito, sobre sua inteligência e sobre o exercício da cidadania; compreensão da natureza da leitura enquanto um conteúdo de ensino; e de como os condicionantes externos ao contexto escolar exercem influência sobre o ensino e a aprendizagem da leitura; de o professor e o estudante de ter acesso a um rico e diversificado material de leitura para que se possa promover a formação do leitor e que os cursos de formação de professor necessitam atuar sobre a ampliação do conhecimento sobre o ensino da língua para instrumentalizar o futuro professor de recursos cognitivos para que tenha condições de enfrentar a complexidade que envolve o ato de desenvolver os conhecimentos da língua escrita para os falantes de língua portuguesa.

Sobre o papel do professor diante do ensino e da aprendizagem da leitura o PIBID possibilitou:

- Compreender que a relação ensino/aprendizagem da leitura diz respeito aos modos de mediação que pode ser promovida pelo professor entre leitor e texto. O que significa pensar as relações sociais envolvidas com a possibilidade de ensino e não só de acesso à leitura no espaço da escola.
- Reconhecer a importância da escola como um espaço de socialização de um conhecimento socialmente valorizado, principalmente para as crianças oriundas das classes populares; a importância que tem o professor de conhecer os alunos que se encontra naquele espaço de saber quais são os conhecimentos prévios que trazem,

pois as escolhas dos textos mais apropriados para o nível de conhecimento linguístico e das experiências leitoras necessita desse conhecimento do aluno por parte do professor; a fragilidade do livro didático que, em muitas situações de ensino, são os únicos ensaios de leitura que se têm permitido aos alunos no interior das nossas escolas e, portanto não atendem a diversidade de contextos sociais e culturais das crianças e acabam limitando o trabalho do professor; a importância da autonomia do professor na tomada de decisões ligadas ao cotidiano da sala de aula; a importância de uma sólida formação teórica para que o professor tenha condições de enfrentar a complexidade de situações que surge na sala de aula; para o trabalho do professor realizar-se plenamente faz-se necessário tempo de planejamento, de discussão entre seus pares e de reflexão sobre os processos educacionais.

Também foi possível refletir sobre alguns elementos para que se conquistar em relação à valorização da profissão professor:

- A importância que tem de o próprio professor reconhecer que sua atuação é profissional e não uma ocupação que prescindia de um saber científico e de que uma sólida formação profissional científica que lhe dê condições de enfrentar os desafios do cotidiano; o reconhecimento de que a valorização da profissão além da formação, passa também pelas condições concretas de trabalho, de carreira de salário e do desenvolvimento contínuo dos seus saberes profissionais.

Agradecimentos

Agradeço 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).

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.

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.