

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

Luciane Freire da Silva

“EU NÃO SOU MUITO BOA PARA ESCREVER [...]”:
práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagem na escrita

Porto Alegre
2012/1

Luciane Freire da Silva

“EU NÃO SOU MUITO BOA PARA ESCREVER [...]”:

práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagem na escrita

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

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Corso Vellinho

Porto Alegre

2012/1

Dedico aos meus pais amados, pela dedicação, pelos exemplos, por serem pessoas éticas e terem me proporcionado muitas aprendizagens e desafios ao longo da minha vida.

Aos meus irmãos, minha cunhada e sobrinhos, por terem vivenciado cada momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que, de alguma forma, se fizeram presentes durante esse ciclo da minha vida, que se completa dando espaço a outro que se inicia.

A Deus, pela minha vida, pela força e coragem ao enfrentar todos os desafios ao longo desse caminho.

À minha família, por estarmos sempre unidos nos momentos mais difíceis. Principalmente aos meus pais, pessoas responsáveis, éticas e sábias, pelos quais tenho muita admiração.

À minha orientadora, professora Luciana Vellino Corso, por aceitar comigo o desafio da escrita deste trabalho, pelas aprendizagens que me proporcionou durante as orientações e as aulas de psicopedagogia, contribuindo para minha formação profissional como pedagoga.

À escola de estágio, por ter aberto as portas para que eu realizasse o meu estágio, e sucessivamente minha pesquisa de estudo. Às professoras titulares, aos alunos, diretor e supervisora, por fazerem possível esse trabalho.

À minha orientadora de estágio, professora Helena Dória Luca, por ter proporcionado aprendizagens a partir de seus conhecimentos.

À minha orientadora de iniciação científica, professora Margarethe Schüffer.

À Maria Cristina Petrucci Solé, pela escuta ao longo desses anos, me encorajando a continuar traçando meu caminho, com determinação, a fim de chegar ao lugar por mim tão desejado.

Às minhas colegas, principalmente a Fernanda, Alda, Ana, Tatiana, Josiane e Helenara, por termos juntas construído um laço afetivo, através dos trabalhos em grupo e reflexões feitas durante nossas conversas, regadas por café, no bar do Antônio, pelas falas descontraídas nos bares da Lima e Silva.

“Democracia?” É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. “Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um”.

Mário Quintana (1997).

RESUMO*

Este estudo tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagem na escrita. A emergência deste tema justifica-se pela complexidade do processo de aquisição da escrita dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental e a importância das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Trata-se de um estudo de caso qualitativo que envolveu alunos de uma turma de terceiro ano e duas professoras, uma do terceiro ano e uma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Como forma de obtenção de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com 20 alunos, professoras e observações, a fim de analisar algumas práticas pedagógicas da professora alfabetizadora. Utilizou-se também da análise de meu relatório de estágio. A partir dos dados levantados, procurou-se compreender possíveis fatores produtores de sucesso nas práticas preventivas às dificuldades de aprendizagem na escrita. A pesquisa tomou como referencial teórico os estudos de Golbert, Corso, Moojen, entre outros. Interessou, portanto atribuir lógica ao que as professoras chamam de dificuldades de aprendizagem na escrita, ao modo como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas referentes ao processo de aprendizagem da escrita. Fica evidente nesse grupo que as professoras confundem as dificuldades de aprendizagens relacionadas ao processo de construção da escrita com problemas, até mesmo transtornos de aprendizagens específicos neste domínio. Os achados destacam que as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras alfabetizadoras não visam à prevenção de dificuldades e que, por assim ser, aqueles alunos que demonstram maior fragilidade nesta área tendem a evitar/desgostar das tarefas de escrita e perceber-se como maus escritores, prejudicando, assim, sua vida escolar. Destacou-se a necessidade de um trabalho sistemático, com propostas de leitura e escrita diariamente e que atenda às necessidades e dificuldades dos alunos.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem na escrita; Práticas Pedagógicas.

*SILVA, Luciane Freire. "Não sou muito boa para Escrever [...]": Práticas Pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagens na escrita. Porto Alegre, 2012. 55f. Trabalho de conclusão de curso-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Porto Alegre. 2012.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto: "Poesia", aluna L, 8 anos.	32
Figura 2 - Produção textual, aluna D, 12 anos.	35
Figura 3 - História em quadrinhos, aluno B, 10 anos.	36
Figura 4 - Proposta de escrita: "Cartão Postal", aluna J, 8 anos.	37
Figura 5 - Ditado diferente: "Janelinha dos fatos matemáticos".	39
Figura 6 - Janelinha das palavras.	40
Figura 7 - Texto: "A grande chuva", aluno B, 10 anos.	45

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Cartaz de palavras com “R”.	38
--	----

SUMÁRIO

1 O OBJETO DE ESTUDO	10
1.1 A ESCOLHA PELO TEMA	10
1.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	10
1.3 A TEMÁTICA E OS OBJETIVOS	12
1.4 UM POUCO ACERCA DO MEU PERCURSO	13
1.5 AS QUESTÕES NORETADORAS DO ESTUDO	14
2 CONSTRUINDO REFERENCIAIS TEÓRICOS	15
2.1 SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NA ESCRITA	15
2.2 O QUE O PROCESSO DA ESCRITA IMPLICA?	17
2.3 O QUE CARACTERIZA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA	20
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	21
3 ABORDAGEM DA PESQUISA	25
3.1 PENSANDO EM COMO FAZER	25
3.2 O RETORNO À ESCOLA DE ESTÁGIO	26
3.3 A ESCOLA E A TURMA DO TERCEIRO ANO, SUJEITOS DA PESQUISA	27
3.4 AS REFERIDAS PROFESSORAS	29
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ESCRITA NA TURMA DE TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	30
4.1 OBSERVAÇÕES NA TURMA 314M	30
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA TITULAR	30
4.3 MINHAS PRÁTICAS DE LEITURA ESCRITA COMO PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA TURMA 314M	34
5 ENTREVISTAS	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	54
APÊNDICE B - Roteiro das Entrevistas	55

1 O OBJETO DE ESTUDO

1.1 A ESCOLHA PELO TEMA

O processo de aquisição da escrita para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental é instigante, ao mesmo tempo, relevante para este estudo, ainda que ocorra de forma complexa, por isso mesmo as crianças apresentam dificuldades¹, característica do processo de aquisição da linguagem escrita. Muitos professores confundem essas dificuldades com transtorno de aprendizagem, o que me faz perceber a necessidade e a importância de um conhecimento maior sobre o assunto.

Só assim serão possíveis práticas pedagógicas que façam sentido e que sejam condizentes às necessidades que apresentam os alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

1.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ensino da linguagem e da leitura é sempre apresentado como mero exercício de repetição e atividades de cópia, em lugar de oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver o pensamento e as reflexões a respeito da construção da linguagem e sua importância para a vida social e cultural.

A escola, principalmente, a sala de aula é um espaço rico para que os alunos e os próprios professores possam fazer trocas de experiências através de atividades de interação, tendo um contato mais intenso com a diversidade de materiais, com os vários portadores de textos, oportunizando ao aluno compreender e refletir sobre as estruturas e seu uso, assim como pensar a importância da escrita como forma de

¹Os primeiros estudos sobre problemas na aprendizagem surgem, no século XIX, das ciências médicas, como por exemplo, neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria (SCOZ, 1994). A medicina, como ciências muito respeitada, observou, classificou e deu uma nova nomenclatura ao fenômeno do fracasso escolar (RUBINSTEIN, 1999). Surgem então termos como: discalculia, disortografia. No Brasil há tendência, a partir da década de 90, de abandonar aqueles termos patologizante e substituir por termos como dificuldades na leitura, dificuldades na matemática e dificuldades na ortografia, respectivamente (CORSO, 2008).

comunicação social. Se as diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos linguísticos”, por que não propormos uma relação entre as classes sociais? Para que seja possível uma ampla visão de mundo, Soares (2007) afirma que a língua determina a visão de mundo.

Bossa (2002) aponta que a escola deveria formar alunos capazes de analisar criticamente a realidade para que tenham condições de perceber como agir e transformá-la.

Penso que uma das maneiras de proporcionar essa análise crítica e reflexiva a respeito da realidade, seria por meio de propostas, tais como: interação na sala de aula, atividades significativas, ambiente propício para a leitura e escrita, materiais diversificados, propostas desafiadoras e lúdicas capazes de desacomodarem os alunos, fazendo-os ir a busca de respostas.

Como diz Corso (2008), mais do que detectar as dificuldades de aprendizagem é necessário os professores terem como foco sua prevenção, isso quer dizer evitar que as dificuldades se instalem transformando-se em problemas. De que maneira?

Garantindo uma educação que ofereça às crianças acolhimento, segurança, lugar para emoções, para curiosidade e investigação, lugar para o faz-de-conta e para o brinquedo, para o desenvolvimento da sensibilidade e das diversas formas de expressão, para o desenvolvimento das habilidades sociais, o conhecimento e domínio do corpo (CORSO, 2008, p.24).

Alguns professores, no intuito de apenas manter a ordem e a disciplina em sala de aula, não conseguem perceber e fazer bom uso da riqueza de diversidades existentes neste espaço e usá-las em atividades que possam ser realizadas em pequenos grupos, de maneira lúdica, desenvolvendo no aluno diversas formas de expressão, possibilitando, assim, as manifestações de diferentes concepções e os laços afetivos que se estabelecerão, possibilitando o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental apontam a importância de se considerar as distintas identidades no processo da aprendizagem. Diz o texto:

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado: as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar,

expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1996).

Destaco a importância de refletirmos acerca das práticas pedagógicas ocorrendo nas escolas públicas, pois o avanço tecnológico e a complexidade de vida emergem a necessidades de repensar as práticas pedagógicas como forma de transmissão de conhecimentos. Assim, penso que há necessidade dos professores introduzirem novas metodologias de ensino ou perderão seus alunos, muitos abandonam a escola ou a rejeitam, por não se sentirem inseridos nela, não verem sentido nas aprendizagens, ou por não sentirem prazer, prazer que encontram fora da escola, nas ruas.

Concordo com Snyders (1993) quando diz que:

São inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo “autêntico”; encontrar condutas, desejos e até mesmo ideias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por razão, desabotoada e fantasiosa (SNYDERS, 1993, p. 120).

Não podemos esquecer que a comunicação é a ferramenta que abre as portas para a vida social e intelectual. Nesse âmbito, penso que muitas das dificuldades relatadas por professores, pais e profissionais diversos poderiam ser prevenidas com um bom trabalho pedagógico. Muitas dessas dificuldades não se tratam de déficit intelectual, ou seja, do baixo quociente de inteligência (QI). Precisamos pensar no potencial que a criança possui e que não tem a chance de usar, assim como nos conflitos que podem estar bloqueando as possibilidades de usá-lo. Um deles é a ação pedagógica do professor.

1.3 A TEMÁTICA E OS OBJETIVOS

A temática escolhida para a realização do meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS tem como objetivo analisar as Práticas Pedagógicas em uma turma de terceiro ano, a fim de verificar qual o sentido

para a prevenção (ou não) das dificuldades de aprendizagem da escrita e entender o que são as dificuldades de aprendizagem na escrita (DAEs) para os professores.

1.4 UM POUCO ACERCA DO MEU PERCURSO

Este estudo tornou-se viável devido aos fatores que foram constituindo minha vida e minha formação como discente e docente. Desse modo, considero importante contar aqui um pouco dessas marcas que foram me constituindo, o apaixonamento que tenho pela alfabetização, que tanto me encanta, me movimenta e me instiga a reflexões e novas aprendizagens.

Penso que essa relação com a alfabetização começou antes da minha entrada na escola. Minha vontade de aprender a escrever era tão grande que eu brincava de desenhar letras, riscando no chão, no pátio de casa, com gravetos, ali, tendo meus irmãos no papel de professor, ensaiava a escrita da palavra que para mim era mais importante e que me constituía como sujeito, portadora de uma identidade, meu nome.

Além desses fatos, destaco os momentos que despertaram minha vontade de aprender a ler, por isso mesmo fazia de meus passeios de ônibus como uma ida e vinda à biblioteca, os *outdoors* eram meus livros. Eu queria ler todos, porém o ônibus andava em uma velocidade mais rápida do que minha capacidade de processar a leitura. Eu aproveitava as paradas, juntava letra por letra até formar uma palavra, quando isso acontecia, antes do ônibus prosseguir a viagem, eu ficava feliz e dizia para minha mãe: “Olha! Eu li!” E repetia para ela, com uma alegria exuberante, a palavra que acabara de formar juntando as letras e fazendo a sonorização. Assim eu fazia das viagens de ônibus uma forma divertida de aprender a ler os portadores de textos que estavam espalhados pela cidade e que faziam parte do meu contexto cultural e social.

Foi durante minhas vivências em sala de aula, como professora de Educação Infantil, que surgiram as primeiras reflexões a respeito das práticas pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem. Essas reflexões se fizeram constantes durante minhas experiências nos anos iniciais.

Os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental precisam dar conta de

muitas transformações que vão ocorrendo ao mesmo tempo: sua ação e seus pensamentos. O professor deve ser um facilitador nesse processo, para isso faz-se necessário uma reflexão a respeito de suas ações em sala de aula, a fim de serem facilitadores das aprendizagens possíveis, tornando o processo mais fácil e significativo. Caso contrário, os problemas tendem a aumentar, gerando nos alunos e no próprio professor angústia e aflição desnecessárias.

A partir dessas reflexões senti necessidade de aprofundar meus estudos sobre as práticas pedagógicas no terceiro ano do Ensino Fundamental, baseados principalmente no processo de escrita.

Reforço aqui que o foco do meu estudo é as práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagem da escrita. Referindo-me às práticas pedagógicas, percebo que no intuito de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagens, ainda prevalecem as cópias exaustivas e exercícios repetitivos. Um professor pode pensar que a repetição é sinônimo de aprendizagem: de tanto repetirem acabam aprendendo. No entanto, deve-se ressaltar que atividades desafiadoras movimentam os alunos em busca de resposta, são possibilidades de ações que conduzem esses alunos a aprendizagens mais significativas e com sentido. Assim, o aluno será sujeito ativo e reflexivo em seus processos de aprendizagens, percebendo a importância sociocultural que a escrita tem nas suas vidas e sentindo necessidade de querer sempre aprender a escrever e ler cada vez melhor.

1.5 AS QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO

Estabeleço aqui algumas questões norteadoras as quais me responsabilizo de responder ao longo do meu trabalho.

Quais critérios os professores utilizam para definir o aluno “com dificuldade de aprendizagem?” O que teriam a dizer sobre as “práticas pedagógicas preventivas?” Como os alunos sentem-se diante de uma proposta de produção textual? O aluno possui autonomia no ato de criação da sua escrita? Por que para o aluno é importante saber escrever e ler?

2 CONSTRUINDO REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para analisar os meus objetivos utilizei os seguintes referenciais teóricos: Clarissa Golbert (1991), Artur Gomes de Moraes (2007), Luciana Corso (2008), Jaime Luiz Zorzi (2008) e Sônia Moojen (2009), todos educadores e psicopedagogos.

Este capítulo divide-se em quatro subcapítulos. Primeiramente apresento questões sobre as dificuldades de aprendizagem na escrita. Depois trago um pouco a respeito dos fatores que implicam o processo da escrita. Após apresento questões referentes às características das dificuldades de aprendizagens relativas ao processo de aprendizagem. A partir daí explico as práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagens a escrita. Por fim, mostro e concluo que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores não visam a prevenção de dificuldades e, por assim ser, aqueles alunos que demonstram maior fragilidade nesta área tendem a evitar/desgostar das tarefas de escrita e perceberem-se como maus escritores, prejudicando sua vida escolar.

2.1 SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NA ESCRITA

Para falar de dificuldades de aprendizagens da escrita apresento Golbert (1991) que conceitua:

A discrepância entre níveis de desempenho escolar e potencial intelectual estimado que conduz à hipótese de alterações da capacidade de utilização da representação simbólica, tais como as que estão envolvidas na leitura, na escrita, na matemática (GOLBERT, 1991, p.80).

As dificuldades de aprendizagem ocorrem quando há uma discrepância entre o desempenho escolar e a idade cronológica do aluno. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem na escrita podem ocorrer concomitantemente com outras condições como, por exemplo, as diferenças culturais, instruções insuficientes ou inadequadas e questões emocionais.

Como destaca Zorzi (2008):

Não devemos descartar a influência patológica, mas o sujeito da aprendizagem não pode ser entendido apenas como um ser biológico, pois ele é resultado de inúmeras interações entre o psicológico, o biológico e o afetivo (ZORZI, 2008, p.109).

Corso (2008) nos ensina que:

As dificuldades de aprendizagem são originadas por um interjogos de fatores tais como: os sociais, os psicológicos, os pedagógicos, os orgânicos e os familiares, também, atuando como facilitadores ou inibidores das aprendizagens (CORSO, 2008, p.23).

Para Golbert e Moojen (1996), mesmo que seja aconselhável que tratemos cada caso de dificuldades de aprendizagens como único, há algumas características que são comuns de serem encontradas em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como: Desajustamento; Impulsividade; Desatenção e Falhas na linguagem. Conforme as autoras, essas características existentes nos alunos acabam perturbando as aquisições escolares e dificultando suas aprendizagens.

Corso (2008) nos traz que em primeiro lugar:

[...] para evidenciarmos se de fato há uma dificuldade de aprendizagem ou um atraso no desenvolvimento, é fundamental que possamos construir um conhecimento profundo sobre os processos de aprendizagens e desenvolvimento e saber quais são as características do desenvolvimento referentes à faixa etária da criança: nível de pensamento, linguagem, uso do corpo, troca sociais, expressão gráfica (CORSO, 2008, p. 23).

Do contrário, corremos o risco de considerar as dificuldades normais do processo de aprendizagem na escrita como sendo problemas ou transtornos.

Em segundo lugar, há uma necessidade de conhecermos as individualidades de cada criança: a forma como interage com os colegas e professores, a área em que mais se destaca, a preferência no brincar, o que já consegue fazer, o que ainda não consegue o momento em que se encontra na área da escrita, os conflitos próprios de cada período de desenvolvimento infantil. Somente dando conta destes aspectos poderemos evitar posturas patologizantes (CORSO, 2008).

Muitos alunos apresentam alterações ortográficas, omissão, excesso de letras, isso é visto pela maioria dos professores como dificuldades de aprendizagem. Mas pergunto: será mesmo que é possível completar o ciclo escolar escrevendo sem

cometer essas “alterações” ou “erros” ortográficos, considerando quão complexo é a nossa escrita.

Na seção seguinte evoco a história da escrita ao longo dos anos e suas mudanças, assim como trago um pouco a respeito desse árduo processo que é a aquisição da escrita.

2.2 O QUE O PROCESSO DA ESCRITA IMPLICA?

Segundo Maestri (2011):

Um alfabetizador deve conhecer de forma consistente os processos de aquisição [...] da escrita, a fim de intervir e orientar seus alunos sempre que necessário (MAESTRI, 2011, p.8).

O processo da aquisição da escrita é complexo e lento, envolvendo três Aspectos: a) cognitivos: realizar atividades simbólicas de alto nível de abstração; b) motores: segurar o lápis, fazer o traçado das letras; e c) linguísticos: aprender a refletir sobre a linguagem e metalinguagem, saber a necessidade do uso da escrita na sua vida social. Esta habilidade implica também “a mediação ambiental e qualidade de instrução” (GOLBERT; MOOJEN, 1996).

Ou seja, há necessidade de proporcionar um ambiente rico de estímulos às crianças, oportunizando-as a aquisição de tal habilidade, de forma mais segura e sólida, porém com respeito ao ritmo próprio e característico que cada um tem de aprender. Segunda La Rosa (2003), “aprendizagem é um processo gradual”.

É importante considerar que a escrita é um produto cultural, sendo possível sua transmissão somente através do ensino, por meio de uma intervenção social planejada (ZORZI, 2003).

Não foi desenvolvida em pouco tempo, ao contrário, na maioria dos povos, ela foi se consolidando lentamente. A leitura silenciosa, por exemplo, só aparece no século XVIII. Até então, era sempre uma leitura oral, falada, dita. Mas não ocorreram de forma imediata o desenvolvimento dessa habilidade, e, se para humanidade, segundo Dorneles (2004), foi um longo caminho a ser percorrido, “Por que exigimos tão cedo tais habilidades de nossos alunos?”. E se não as possuem logo são vistos

como alunos “problemas” ou com dificuldades e até mesmo transtorno de aprendizagens.

Para um adulto alfabetizado pode até ser fácil saber escrever, por estar tão acostumado com essa prática, mas para uma criança, em processo de alfabetização, a aquisição da escrita assim como a da leitura envolvem habilidades complexas que trazem barreiras e desafios. A transferência do discurso interno para a linguagem escrita é um processo muito difícil, principalmente no início da alfabetização, quando a criança começa a dar-se conta que pode transformar em palavras tudo que é vivido e experimentado. As ideias, sentimentos, percepções e experiências tornam-se representáveis e comunicáveis linguisticamente (ZORZI, 2003).

O quer dizer que todas nossas experiências e vivências podem ser escritas e lidas por outros. Mas como explica Zorzi (2003), existe um domínio que implica uma reflexão sobre a linguagem, uma conscientização ou conceituação de suas características.

Nessa perspectiva, não basta saber como utilizar a linguagem na escola, é necessário entender como a linguagem é, ou seja, ter conhecimento metalinguístico². Conforme salienta Zorzi (2003):

A linguagem pode ser, ao mesmo tempo, meio de relação e um objeto de reflexão, objeto este que precisa ser conhecido, compreendido. A linguagem corresponde a um tipo especial de objeto sobre o qual a criança pensa, faz descobertas e conceitua, assim como ela tende a fazer com tudo o mais (ZORZI, 2003, p.110).

As crianças são plenamente capazes de refletir sobre a linguagem, pois de acordo com a teoria de Piaget, os alunos são sujeitos cognoscentes, ou seja, sujeitos ativos no processo de suas aprendizagens. Através de suas ações, interagem e modificam os objetos procurando resolver as interrogações e os problemas que esse mundo provoca, buscando compreender o mundo que os rodeia.

Ao professor cabe saber aproveitar e valorizar essa capacidade da criança para realizar um trabalho sistemático sobre a escrita, pois além da ortografia, deve

² Diz-se da função da linguagem que se centra no código comum utilizado no processo de comunicação pelo emissor e receptor (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, 2008).

envolver um conhecimento mais abstrato e conceitual do que é a linguagem. Segundo Zorzi (2003), a escrita implica também dominar aquelas características que são próprias do sistema de representação gráfica, como, por exemplo, a pontuação, as regras gramaticais, assim como os estilos típicos de se construírem narrativas escritas, em oposição aos estilos próprios da oralidade.

Na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas. Porém, há regras ortográficas responsáveis pela conversão da oralidade em escrita, as quais determinam modelos de escrever que nem sempre coincide com aquilo que se fala, ou seja, não podemos escrever as palavras da mesma forma que oralizamos. Aí entra o papel do professor na introdução desses conceitos.

Os conteúdos precisam ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos iniciais, momento em que a criança se apropria do sistema alfabético.

É através da ortografia que são estabelecidos parâmetros para a escrita das palavras, de outra forma seria impossível compreender e se fazer compreender pela escrita. Como nos aponta Morais (2007), escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente.

Nesse contexto, Zorzi (2003) coloca a ortografia como sendo um dos fatores que faz surgir problemas na escrita, justamente no momento em que a criança entra no mundo de escrita.

[...] precisa saber e dar-se conta do outro, o qual irá ler seus escritos e para quem irá transmitir uma mensagem, precisa conseguir passar suas informações de forma clara e de fácil interpretação [...] no sentido de ser compreendida por esse outro, deve em primeiro lugar estar clara no pensamento de quem fala (ZORZI, 2003, p.115).

Em direção similar, Bergés (1997) aponta que:

A entrada da criança na escrita supõe uma nova orientação psíquica, uma nova ordem que exige levar em conta o princípio da realidade e a existência de outro a quem o sujeito se dirige. Portanto escrever é uma responsabilidade (BERGÉS, 1997, p.145).

Entendo responsabilidade como sendo o ato de comunicar o que é desejado de forma clara e de fácil entendimento para o leitor, respeitando regras impostas pela sociedade. Lembrando que não dá para falarmos [e/ou escrevermos] estabelecendo a ordem das palavras como desejamos ou queremos, é preciso uma organização linguística (MORAIS, 2007).

Tendo em vista o conjunto de fatores expostos até aqui sobre o processo de escrita, constato que as exigências da língua compartilhada e organizada culturalmente interferem, e muito, na aquisição do processo de aprendizagem da escrita, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fase de alfabetização, quando essas regras não são bem delineadas.

A escola tem como preocupação que as regras sejam entendidas e as crianças as apresentem corretamente em suas produções textuais, esquecendo que até mesmo os adultos encontram dificuldades de desenvolver tais habilidades.

2.3 O QUE CARACTERIZA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Julgo importante trazer um pouco acerca das características das dificuldades de aprendizagem na escrita por perceber a confusão que fazem, muitos professores, entre dificuldades de aprendizagens, problema e transtornos de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem têm cura e existem em três níveis.

- Dificuldades de aprendizagens transitórias - de percurso: quando o aluno está passando por uma situação nova e não consegue resolver, por exemplo, o nascimento de um irmão, a separação dos pais, a adaptação escolar ao novo professor, estas podem ser corrigidas com intervenções;
- Dificuldades persistentes: neste caso o aluno está com uma discrepância em seu desempenho de leitura, escrita ou matemática, correspondente a um ano de atraso em relação à série e idade;
- Dificuldade secundária: vemos inscritas outras patologias que de alguma forma limita o sujeito de desenvolver uma aprendizagem efetiva.

Passando deste nível temos os transtornos de aprendizagens, estes não têm cura, apresenta-se também em três níveis: leve moderado e grave. Os sujeitos com transtorno apresentam um potencial de inteligência bom, médio ou superior e uma discrepância em seu desempenho de leitura, escrita e matemática, correspondente a no mínimo dois anos.

Segundo Golbert e Moojen (1996, p.99), “embora determinadas crianças desenvolvam de forma muito natural as habilidades de leitura e escrita, o mesmo não acontece com a maior parte da população escolar”.

Lembrando que o caráter do código escrito é altamente abstrato para uma criança. As atividades mentais que ela deve executar para compreender e usar a língua escrita, assim como o tempo que leva para desenvolverem de forma independente e criativa, torna o processo lento e complexo, com possibilidades que surjam dificuldades no percurso. Não quer dizer que essas dificuldades na escrita sejam características de transtorno de aprendizagem, pois de acordo com Golbert e Moojen (1996):

São encontradas tanto nas crianças com distúrbios específicos de aprendizagem quanto em crianças que apresentam defasagem transitória na aquisição e no desenvolvimento de tais processos (GOLBERT; MOOJEN, 1996, p.99).

Ferreiro e Teberosky (1999) são categóricas ao afirmar o que acontece no início da escolaridade primária é decisivo para todo o resto da história escolar da criança. Segunda elas:

É nesse período de escolarização que a criança é definida como “bom” ou “mau” aluno, capaz ou incapaz de aprender. É ali que vai receber o primeiro “rótulo” que terá consequência no resto de sua vida escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.15).

Logo, há uma urgência em refletirmos sobre as dificuldades de aprendizagens na escrita e pensarmos nossas práticas pedagógicas. Quando falo em práticas pedagógicas não me refiro apenas às atividades propostas e materiais utilizados, mas as reflexões acerca do fazer docente. É todo o movimento em relação ao aluno e para o aluno. É preciso refletir também sobre como são recebidas e interpretadas por nós as crianças que não correspondem as nossas expectativas, de forma a alcançarem uma escrita que seja socialmente aceita.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características estruturais da comunidade escolar se fazem fundamentais para o entendimento da escola e da ação da professora.

Como traz Souza (2008):

Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. Dependendo da porosidade existente nas relações direção, supervisão, professores, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia (ou menos propícia) ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e neles a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola (SOUZA, 2008, p.3).

Com isso, vale a pena pensar a pesquisa como uma característica importante da formação e da prática do professor, como elemento disparador e motivador para atitudes investigativas entre as crianças, para enxergá-los como sujeitos ativos no processo de sua aprendizagem. Sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas” nem o que realiza materialmente algo, seguindo modelo a ser copiado, dado pelo outro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas sim o sujeito que interage com o objeto de estudo, transformando-o e formulando hipóteses.

A psicologia genética supõe que existam processos de aprendizagem no sujeito que não dependem de métodos (ação específica do meio) este pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) se dá somente através da ação do sujeito sobre o objeto de estudo.

Cabe ao professor envolver os estudantes em um exercício de participação na construção de seus conhecimentos. É um desafio para os professores desenvolver a participação das crianças, é um exercício de aprendizagem diário. Nesse contexto, a informação e o conhecimento são fatores impulsionadores sobre a participação nas atividades escolares - no campo da prática pedagógica e da gestão escolar (SOUZA, 2008).

As práticas pedagógicas implicam o respeito aos erros naturais do processo de aprendizagem, visa levar em consideração a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando a individualidade e sua própria identidade sociocultural, sem deixar de proporcionar-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experimentadas, a fim de aguçar sua curiosidade pela escrita, oferecendo possibilidades de aprenderem com seus próprios erros, percebendo suas hipóteses e construindo um saber a partir daí.

As práticas de repetição tão comuns nas escolas, não dão ao aluno a oportunidade de demonstrar o que a escrita representa para ele, e também o impede de descobrir, na escrita, um modo de expressar suas intenções de forma criativa. Evidentemente, como aponta as autoras Golbert e Moojen (1991), “as normas de convenções são necessárias, e a escola é o lugar onde devem ser ensinadas, e no seu devido tempo”. Porém, com atividades facilitadoras, significativas e não exaustivas e sem sentido para o aluno.

As Práticas de escrita precisam ser elaboradas e planejadas pelo professor, e desenvolvidas pelos alunos todos os dias em sala de aula de forma prazerosa e criativa, contribuindo para seu avanço intelectual. Só assim o aluno terá a chance de (re) organizar-se. Cabe ao professor diversificar os estímulos, pensando na diversidade e singularidade existente na sala de aula, lembrando que o sujeito de aprendizagem no centro do processo é o aluno e não o professor.

A disponibilidade da professora para realizar um planejamento adequado que contemple todos os alunos e suas especificidades, respeitando a individualidade de cada um, se faz importante, pois me valho das palavras de Scoz (2009) para dizer que precisamos compreender que nenhuma teoria ou corrente tomada isoladamente pode dar conta do processo educativo e que o trabalho educativo envolve uma multiplicidade de fatores dentre eles:

- a organização de um ambiente propício às aprendizagens;
- relação de confiança entre a professora e os alunos;
- disponibilidade de materiais diversificados e adequados para a facilitação das atividades propostas;
- sugestões de propostas de produção textual que atendam as necessidades dos alunos, assim como possibilitem sua criatividade;
- o professor precisa fazer com que o aluno possa sentir-se autor de suas próprias escritas;
- sugestão de trabalhos em equipe, por parte do professor, principalmente, e até mesmo nas produções textuais;
- leitura e escrita diariamente e de formas diversificadas;
- respeito às necessidades dos alunos;
- um olhar minucioso e atento por parte do professor afim de que as informações que os alunos trazem para a sala de aula sejam valorizadas e aproveitadas como conhecimentos e experiências, e a partir delas,

trabalhadas com o grupo;

- procurar conhecer a vida do aluno, família, fazeres extraescolares, relação familiar para que consigam entender e atender as necessidades de todos sem julgamento prévio.

Essas são condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra de forma mais apropriada e em conjunto professor/aluno. São fatos importantes que devem ser propiciados pela escola.

Em se tratando das produções textuais para que as crianças avancem, faz-se necessária uma sistematização de leitura e escrita cotidianamente embutido em um planejamento que contemple um gasto (não perda) de tempo em sala de aula, com propostas motivadoras de escrita trazidas pelo professor (DALLA ZEN, 2010). Estas propostas podem ser através de textos individuais, coletivos, reescrita coletiva de textos já conhecidos pelos alunos. Mas, como nos lembra a autora, aprender a escrever um texto implica um trabalho linguístico de reflexão sobre a escrita que pode ser vivenciado conjuntamente: alunos e professor.

Após as produções textuais, se faz necessário um espaço de releitura, ou seja, um retorno ao texto, por parte dos autores, guiado por perguntas coletivas e individuais pelo professor, com o objetivo de esclarecer ideias ambíguas, podendo ser feita a identificação de palavras grafadas de maneira não convencional. Através dessas propostas os alunos tendem a desenvolver-se intelectualmente e tornarem-se mais autônomos em suas escritas.

Uma prática que percebo ser muito comum entre os professores é nomear as dificuldades iniciais como sendo preguiça, falta de vontade, lerdeza, cabeça oca. Penso que muitos professores dos anos iniciais não possuem uma formação adequada que os possibilitem fazer essa análise, a diferenciação do que é dificuldade natural do processo de escrita e os transtornos de aprendizagem. Repensar o papel da escola, antes que essa “ignorância” atrapalhe o sucesso escolar do aluno, trazendo como consequência as inúmeras reprovações e até mesmo evasões escolares é de extrema relevância.

3 ABORDAGEM DA PESQUISA

Trata-se de um estudo de caso, envolvendo uma turma de terceiro ano que visa perceber como ocorrem as práticas pedagógicas de duas professoras, uma de terceiro ano e outra do quarto ano, assim como os processos de escritas dos alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre.

Segundo Godoy (1995):

Os estudos de caso têm se tornado a estratégia preferida quando [...] a pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real (GODOY, 1995, p.20).

Como forma de obtenção dos dados desta pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos e as professoras, assim como observações, a fim de analisar certas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, os interesses dos alunos pela escrita e as dificuldades encontradas nessa área. Os dados obtidos revelam alguns acontecimentos, algumas situações incluindo transcrições de entrevistas, textos produzidos pelos alunos e desenhos coletados nas aulas, assim como citações usadas para esclarecer os pontos de vista. Considero todos os dados da realidade dessa turma e da escola importantes para esse estudo. Utilizou-se também da análise de meu relatório de estágio para obtenção de dados.

3.1 PENSANDO EM COMO FAZER

A partir dos dados levantados, procurou-se compreender possíveis fatores produtores de sucesso nas práticas preventivas às dificuldades de aprendizagens na escrita.

Interessou, portanto, atribuir lógica ao que as professoras chamam de dificuldades de aprendizagens na escrita, ao modo como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas referentes ao processo de aprendizagem da escrita. Com este trabalho busco problematizar questões referentes às práticas pedagógicas

preventivas às dificuldades de aprendizagens.

Para alcançar tal objetivo procurei agregar referenciais de autores que abordassem a temática relacionando minhas aprendizagens teóricas com as práticas, como também rever e refletir sobre minhas próprias ações pedagógicas como professora estagiária em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre.

Para isso relatarei minhas experiências, as observações que fiz na turma de terceiro ano dos alunos e da professora titular, além das entrevistas semiestruturadas com a professora “C”, titular dessa mesma turma, e com a professora “A”, titular do quarto ano (atual professora titular da minha turma de estágio, sujeitos de meu estudo). Posso perceber se os alunos que foram citados pela professora “C” como “alunos com dificuldades de aprendizagens” são os mesmos citados pela professora “A”, e de que forma ela vem trabalhando os conteúdos curriculares com esses alunos, ou seja, suas ações pedagógicas.

3.2 O RETORNO À ESCOLA DE ESTÁGIO

Voltei à escola onde realizei meu estágio obrigatório, a fim de levar os termos de concordância da pesquisa para os pais autorizarem e pedir consentimentos das professoras para as entrevistas.

Após conseguir as autorizações, marquei os melhores dias para as entrevistas. No dia marcado fiz a entrevista com a professora do terceiro ano, voltei dois dias depois para fazer a entrevista com a professora titular do quarto ano. Ficou acordado que o melhor dia seria aquele em que ocorreriam as provas, que já estavam marcadas, assim a professora poderia colocar uma substituta na sala com os alunos e cederia a entrevista de forma mais calma. Porém, no dia marcado não havia alguém que pudesse substituí-la, por ser semana de provas muitos professores faltaram. Nesse dia também a escola recebeu a visita das pessoas da Secretaria de Educação (SEC), foi um dia muito tumultuado.

Realizei a entrevista com os alunos conforme iam terminando a prova. Ao final da prova, fiz a entrevista com a professora do quarto ano.

3.3 A ESCOLA E A TURMA DO TERCEIRO ANO, SUJEITOS DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano de uma escola da rede pública localizada na Zona Sul de Porto Alegre. A turma era composta por 20 alunos, cada um tem sua própria história, é preciso que a professora conheça cada uma delas.

Os alunos dessa turma são moradores do bairro em que onde se localiza a escola, a grande maioria é residente da Vila Ecológica, em situação de vulnerabilidade social. A vila ecológica fica um pouco distante da escola, o que faz com que em dias de chuva os alunos faltem, pois precisam descer o morro e chegando ao asfalto ainda precisam andar um pouco, o suficiente para chegarem à escola muito molhados. O local não possui asfalto, ocasionando, em dias de chuva, um barro entre os becos, e a difícil tarefa de descer o morro sem escorregarem ou atolarem os pés nesse barro. Nos dias de chuva a turma se reduz de 23 a 4 ou 6 alunos. Outros, no entanto, utilizam microônibus escolar ou carro de passeio da família para se deslocarem à escola e às suas residências.

A Vila há pouco tempo não possuía água encanada, alguns dias da semana uma pipa levava água; os moradores, incluindo as crianças, carregavam até suas casas em baldes, bacias ou outros utensílios. Hoje a realidade é outra, os moradores da vila já recebem água nas torneiras de suas casas, melhorando a qualidade de vida dessas famílias.

A escola atende alunos da pré-escola ao terceiro ano do Ensino Médio, nas turmas manhã e tarde. São realizadas muitas reuniões, geralmente no turno da tarde.

Na escola havia o Projeto “Mais Educação”, com aulas de circo, oficinas de linguagem e matemática. Os alunos participantes do projeto, do turno da manhã, poderiam almoçar na escola para ficarem no turno da tarde, a fim de participarem do projeto. Na turma 312M apenas alguns alunos participavam.

Muitos alunos não têm acesso a livros infantis, em casa, que corresponda a sua idade, ou seja, livros com conteúdos de seus interesses e que contribuam para suas aprendizagens, um dos motivos é o alto custo, inacessível para a maioria da população. Porém, a biblioteca da escola que seria um lugar possível de proporcionar esses livros e momentos de leitura prazerosa estava fechada por falta

de funcionário.

Outro recurso que os professores e alunos não tinham acesso eram os computadores, a sala de computação não está em funcionamento por falta de configuração dos computadores novos que haviam recebido do governo.

A escola valoriza muito as datas comemorativas e fazem reuniões, a fim de planejarem os trabalhos e possíveis apresentações para os pais e comunidade em geral. Porém, estes temas fogem de um projeto interdisciplinar, sendo planejadas por parte da equipe pedagógica apenas as apresentações.

A escola não conta com um espaço que atenda aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por isso as professoras encontram dificuldades de encaminharem os alunos por não contarem com órgãos públicos, o encaminhamento é muito difícil e há demora, esse processo é feito através do posto de saúde. Por isso uma das professoras a qual entrevistei, resolveu por conta própria procurar esses recursos, após um pai preocupado por seu filho, aluno do quarto ano, não saber ler. Ao final da aula a professora ligou para o Núcleo de Apoio Social à Criança e Adolescente (NASCA), descobrindo que esse órgão não atende mais as escolas, somente através do posto de saúde. A professora fica a espera de um diagnóstico para esse aluno e de outros alunos, a fim de saber o trabalho mais indicado e as possíveis intervenções aconselhadas para cada caso em particular.

“Antes tinha o NASCA, né, que a gente encaminhava e o NASCA fazia esse encaminhamento, além da orientadora da escola, agora parece que o NASCA não tá mais encaminhando, tem que ser via posto de Saúde. Eu já acho bem ruim isso, acho que teria que ter um órgão específico que trabalhasse as questões das aprendizagens [...]”.

Fala da professora A, do quarto ano³.

Percebo a angústia da professora em querer ajudar seus alunos e não encontrar apoio e recursos que possibilitem que de fato aconteça essa intervenção. As professoras sentem-se sozinhas e/ou abandonadas na busca por melhorias na educação e no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagens. Percebi que muitos dos casos nomeados pelas professoras como “dificuldades de

³Para trazer os enxertos das entrevistas adotei este procedimento (colocá-los em molduras) para diferenciá-las de uma citação bibliográfica.

aprendizagens” não o são. Cabe um olhar mais minucioso e práticas condizentes às necessidades particulares dos alunos.

3.4 AS REFERIDAS PROFESSORAS

A professora A⁴ tem curso superior em Pedagogia e especialização, em andamento, em Educação Social. Trabalha na escola há seis anos.

A professora C, do terceiro ano, formada em Magistério, não possui curso superior e trabalha desde 2006 na escola, atendendo alunos do Jardim. Em julho de 2011 assumiu a turma de terceiro ano, na qual eu estagiei, assumindo o lugar da professora que se aposentou. A professora não apresentou planejamento, não trabalha com projetos. Segundo ela, a escola gostaria de adotar a “pedagogia de projeto”, mas nenhum professor sabia como fazer. Não se sente à vontade com as colegas, motivo que a faz no intervalo ficar na sala de aula ou procurar as professoras do Jardim ou do primeiro ano com as quais se relaciona bem.

A interação entre as professoras, no meu ponto de vista, é um dos fatores importantes para um bom andamento das práticas pedagógicas, as reflexões, a troca de ideias movimenta o grupo em direção de melhorias. As práticas pedagógicas não são somente as atividades e os métodos de trabalhos, mas um conjunto de movimentos realizados pelas professoras em direção ao aluno e pelo aluno. Essa troca entre professores é interessante e muito enriquece o trabalho pedagógico, que não acontece somente dentro da sala de aula com os alunos, mas em todo espaço escolar.

⁴Utilizo a letra inicial dos nomes dos meus sujeitos de pesquisas a fim de mantê-las no anonimato, seguindo a ética de pesquisa.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ESCRITA NA TURMA DE TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escrita desse capítulo tem por objetivo apresentar as observações realizadas durante o período de estágio obrigatório na turma de terceiro ano, as entrevistas realizadas com as professoras e os alunos, minha prática de estágio do 7º semestre e a revisão teórica construída acerca da temática escolhida. Apresento uma análise de cada item utilizado. Finalizo defendendo a importância de um olhar mais minucioso ao processo de aprendizagem da escrita, ressaltando práticas pedagógicas significativas e interessantes como práticas preventivas às dificuldades de aprendizagens na linguagem escrita.

4.1 OBSERVAÇÕES NA TURMA 314M

Relato, nessa seção, um pouco das minhas observações na turma de terceiro ano da professora C. Destaco os fatores que mais chamaram a minha atenção em suas ações pedagógicas relacionadas à escrita e que se tornam relevantes para o estudo.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA TITULAR

A professora relacionava-se bem com os alunos, apesar de me incomodar o modo como era permissiva demais. Os alunos não respeitavam regras, mostravam-se desinteressados pelas aulas. Percebi o interesse que a professora mostrava em relação aos materiais novos, assim como às novas propostas de atividades. Quanto às atividades de escrita, ocorriam de forma repetitiva e com muita cópia. O quadro-negro e as folhinhas xerocadas eram os únicos recursos utilizados pela professora para trabalhar os conteúdos curriculares.

Não presenciei em nenhum momento propostas de produção textual ou

trabalhos com portadores de textos durante as duas semanas de observações. Durante a última semana de observação, a professora realizou uma prova escrita e havia um portador de texto para os alunos lerem e interpretarem. As famosas perguntas/respostas, perguntas cujas respostas estavam óbvias no texto.

A leitura e escuta de histórias eram muito apreciadas pelas crianças da turma 314M. No fundo da sala havia uma estante com livros de vários gêneros textuais: contos de fadas, adivinhas, poemas e poesias clássicas. As crianças, conforme terminavam as atividades, procuravam por esses livros. Porém, não observei a literatura por parte da professora como sendo algo significativo e importante para o desenvolvimento das crianças. Sabemos que:

A literatura tem seu poder, nos enfeitiça, nos faz viajar, através das histórias vamos até um lugar mágico, levamos nossos desejos, nossos medos, nossos anseios, nossas alegrias e sonhos. Sabemos que com as histórias as crianças e adolescentes encontram a possibilidade de resolverem seus conflitos e problemas, entendendo melhor as situações reais vividas por eles. Há uma identificação com os personagens (SILVA, 2011, p.82).

A história é importante na vida escolar e social das crianças. Palo e Oliveira (1986), escritores de obras literárias infantis, dizem que:

Uma literatura que tenha essa concepção de infância, vai, então, privilegiar o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana e ver seu leitor como um ser desejo e pensamentos próprios (PALO; OLIVEIRA, 1986, p.110).

Eu diria que não somente a literatura, mas o professor que tem essa concepção de infância visa privilegiar o lado espontâneo, analógico e concreto de seu aluno como um ser de desejos e pensamentos próprios. Ao professor cabe trazer, para as salas de aula, recursos interessantes e que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças, de suas habilidades de leitura e escrita.

A turma, em sua maioria, disse, em entrevista concedida a mim, que se a professora permitisse que escrevessem um texto de gênero textual escolhido por eles, escolheriam escrever poesia.

“Eu gostaria de escrever poesia, eu gosto de poesia”.

Fala da aluna L, 8 anos.

Este gosto pela poesia foi demonstrado durante meu estágio, quando as crianças, principalmente as meninas, me presenteavam com suas poesias, sejam elas cópias ou criação, conforme Figura 1.

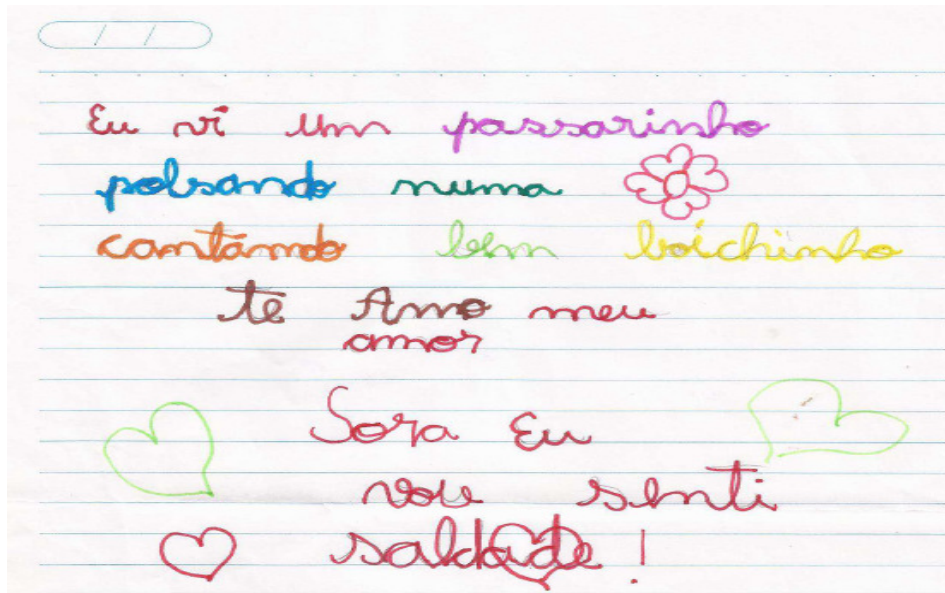


Figura 1 - Texto: "Poesia", aluna L, 8 anos.

Fonte: Registro Silva, 2011.

Durante as entrevistas com as crianças, me relataram que não escrevem textos nas aulas com a professora C. A professora tem por hábito propor produções de textos somente em datas comemorativas. Ao perguntar para a aluna M se a professora pedia para escreverem um texto ela me disse:

"Só do livro, aí a gente tem que copiar **tudo** de novo".

Fala da aluna M, 8 anos.

Explicando-me como isso ocorria, M disse que a professora pede para copiarem as histórias do livro, as quais irão trabalhar, no caderno. Percebe-se pela expressão da aluna, quando diz "**tudo** de novo", que para ela não faz sentido copiar um texto que já está escrito no livro. Seria só ler e trabalhar com as questões relativas ao texto.

"Às vezes a gente copia do quadro, às vezes a gente copia do livro".

Fala da aluna B, 11 anos.

A cópia deixa de ser apenas sem propósito, como também uma ação cansativa para os alunos, causando-lhes incômodo. Como podemos observar na fala:

“Eu gosto de escrever, mas às vezes de tanto copiar dói meu braço, aí eu tenho que parar para descansar”.

Fala da aluna J, 8 anos.

Muitas vezes em uma situação desta a aluna pára de copiar e sabendo que não é permitido conversar ou até mesmo movimentar-se, restando apenas continuar sentada no lugar em silêncio, levando-a muitas vezes a um pensamento distante, uma “viagem” para fora da sala de aula, que talvez seja para onde gostaria de estar nesse momento, para não precisar sentir-se incomodada, da professora interpretar essa atitude como: desatenção desinteresse ou falta de vontade em participar da aula quando, não, algo de ordem patológica.

Nenhum dos alunos relatou propostas de produção textual criativa e livre, em que possam expor suas ideias e sentimentos em forma de escrita. Vindo de encontro ao que nos diz sua professora A, em entrevista, conforme a fala abaixo.

“Ação pedagógica é valorizar todas as formas de expressão”.

Fala da professora A.

Um discurso que não se concretiza.

Ao perguntar em entrevista se preferiam que a professora propusesse uma produção textual, sugerindo um tema, ou deixando por conta deles esta escolha, eles disseram preferir que a professora sugerisse um tema, pois assim, segundo os alunos, fica bem mais fácil de realizarem algo de que ela gostasse sem muita chance de erros.

Essas crianças supõem que muitas vezes a criatividade pode levá-los ao erro. Isto ocorre pelo fato das professoras utilizarem as produções como instrumento de avaliação. Nas minhas observações percebo que as professoras deixam de perceber o que essas crianças têm a dizer e o que pensam da linguagem escrita, da sua importância e necessidade para a vida escolar e social.

Durante a entrevista perguntei qual a disciplina que mais gostavam e não foi surpresa para mim elas preferirem matemática. Já que durante meu estágio havia

percebido que as atividades que envolviam jogos de raciocínio lógico eles desenvolviam com prazer, mostrando bastante interesse por “continhas de matemática”. Penso que é pelo fato de, para estes alunos da turma 312M, a matemática ser mais fácil do que a linguagem.

4.3 MINHAS PRÁTICAS DE LEITURA ESCRITA COMO PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA TURMA 314M

Nesta seção apresento as práticas de leitura e escrita propostas por mim como professora estagiária na turma de 314M.

Estas práticas foram pensadas após duas semanas de observação na turma, em que procurei conhecer um pouco a respeito dos alunos, mas foi somente com o tempo de estágio que as relações de afetividade foram se estabelecendo. Pensei na responsabilidade de oferecer aos alunos não só o que eles sabiam, mas aquilo que lhes faltava. Foi considerando isso que preparei um projeto de estudo que contemplasse as “Artes”, o qual me possibilitou um trabalho interdisciplinar rico e vasto de experiências.

A partir da escolha do projeto, fiz um diagnóstico do que os alunos já conheciam sobre as artes, os lugares que frequentaram, o que gostariam de saber sobre o tema. Após um estudo em busca de materiais, comecei a delinear as tramas do nosso trabalho. Primeiramente pesquisei livros e textos apropriados de acordo com a idade da turma que fossem possíveis de se trabalhar as temáticas, a partir destes todas as propostas de escritas se relacionavam com tais materiais.

Propus atividades de escrita e leitura diariamente, sempre com objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o que e como fizeram, observando as estruturas dos diversos portadores de textos. Nesse momento aproveitava o exemplo de textos prontos e ia fazendo intervenções, pensando em aguçar as ideias do grupo sobre a estrutura do texto que estão construindo. A posição do título, o conteúdo do texto e sua posição na folha, os personagens, situação problema, soluções.

Estas propostas têm como objetivo possibilitar a integração dos alunos através de reescritas individuais e coletiva, assim como facilitar o processo de construção de textos, devido ao fato das crianças já conhecerem o conteúdo

temático a ser reelaborado.

Nessa seção destaco algumas propostas de escrita que foram mais significativas, pois a partir delas pude perceber um envolvimento da turma pelas atividades, todas visando o lúdico.

Durante o desenvolvimento do projeto pedagógico trabalhávamos com a ideia de montarmos um minimuseu na sala de aula como culminância do projeto. Para isso sugeri que convidássemos os professores e colegas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o diretor e funcionários. Para convidarmos todos precisávamos enviar convites para o evento.

Tendo em vista que a turma poderia participar ativamente da construção desse convite, mas para isso precisavam conhecer a sua estrutura. Comecei perguntando quem sabia fazer um convite, quais os dados que devem ir escritos no convite, e de que forma esses dados são organizados. Alguns responderam certo, outros disseram não saber, pois compravam os convites prontos e os pais só preenchiam.

Desse modo senti a necessidade de aprendermos a estrutura de um convite. O passo foi dado, levei um livro chamado "O carteiro chegou", li para a turma somente a história que se referia a convites, mostrei a eles a estrutura, após a leitura do portador de texto "convites", propus que escrevessem um convite para o colega convidando para algum evento qualquer que eles desejassem (Figura 2).

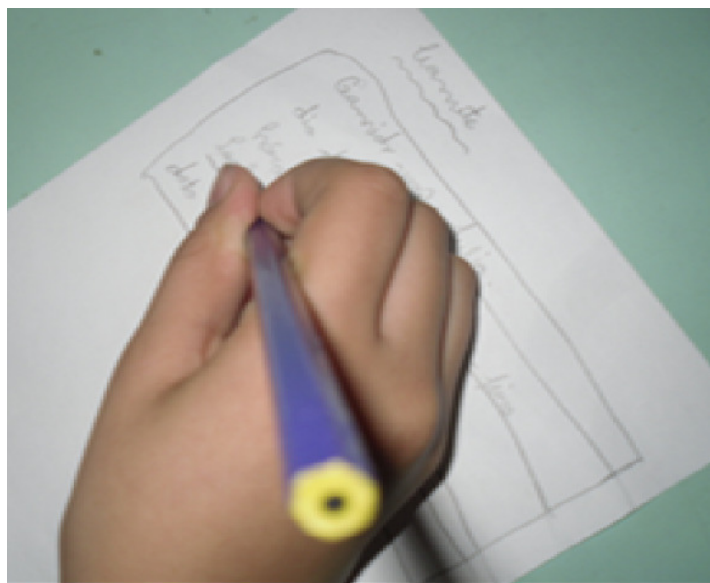


Figura 2 - Produção textual, aluna D, 12 anos.

Fonte: Registro Silva, 2011.

Utilizei um dos convites produzidos para corrigirmos no quadro de forma coletiva (com o consentimento do aluno), copiei o texto no quadro o qual analisamos juntos fazendo as correções necessárias, tanto no que se refere à estrutura quanto à ortografia e gramática.

Outro tipo de texto que propus para as crianças foi a história em quadrinhos a partir de um “problema matemático”. As crianças trabalharam com um problema matemático, resolveram e após transformaram em história em quadrinhos (Figura 3).

A história em quadrinho fascina adultos, principalmente as crianças. Sabendo disso, serviu nas minhas aulas de matemática como um dos recursos de escrita pela qual as crianças puderam expressar-se com bastante interesse e certa facilidade. A produção textual geralmente é proposta somente nas aulas de linguagem, há quem pense que matemática é apenas a disciplina que envolve cálculos.



Figura 3 - História em quadrinhos, aluno B, 10 anos.

Fonte: Registro, Silva (2011).

A proposta de produzirem um “Cartão Postal” surgiu a partir da leitura do livro “A menina luz”. A Menina Luz era uma menina que viajava para vários lugares, em cada lugar que chegava ganhava uma lembrancinha para guardar em sua caixa.

Após a leitura, os alunos disseram o que acharam do texto. Então introduzi a ideia de que a menina Luz gostava muito de viajar, então poderíamos imaginar que iríamos encontrá-la e teríamos a chance de dar-lhe um cartão postal de nossa cidade de presente, para guardar de lembrança. Utilizei algumas “questões motivadoras”, propostas por Silveira (2011), para a análise em relação ao gênero textual “cartão postal”: quem produz (fala, escreve) texto desse gênero? Qual é (ou quais são seu objetivo). Para quem textos daquele gênero são direcionados? Quem lê? Quem ouve tais textos? Além de trabalharmos, a estrutura do gênero textual: o que é um cartão postal, qual a sua estrutura, quando escrevemos este tipo de texto.

Distribuí revistas e jornais para os alunos e pedi que escolhessem uma imagem de Porto Alegre, eles escreveriam para Menina Luz contando como era nossa cidade. Porém, no decorrer da atividade, as crianças acabaram por mudar a proposta, por conta própria; escolheram a imagem que mais gostavam e se imaginaram nesse lugar escrevendo para um amigo, a maioria escreveu para seu colega, contando como era esse lugar e como se divertiam.

Vejamos agora o fragmento de um cartão postal produzido por uma aluna da turma de terceiro ano, após a proposta de escrita do “Cartão postal” (Figura 4).

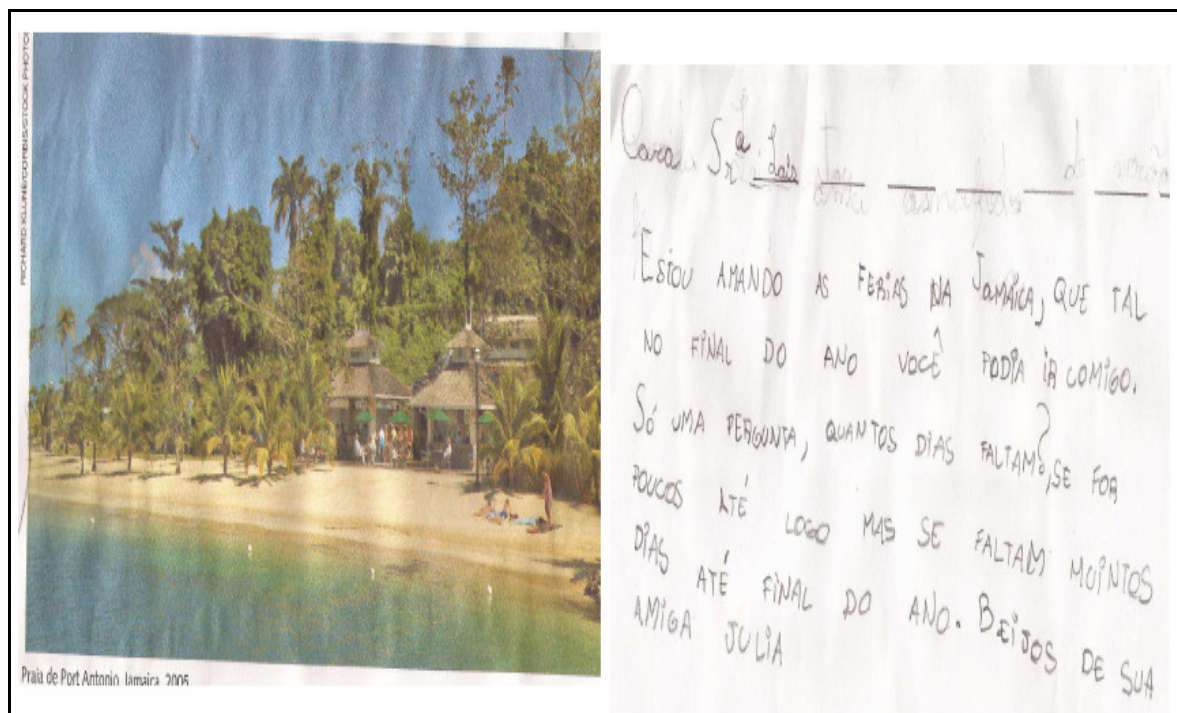


Figura 4 - Proposta de escrita: “Cartão Postal”, aluna J, 8 anos.

Fonte: Registro, Silva (2011).

A aluna J mostra em seu texto uma fluência bem importante, é um texto coerente; quanto à pontuação, ainda não corretamente, conseguindo passar sua mensagem, utiliza nexos linguísticos como “que tal”. Utiliza diálogo, conforme podemos observar na expressão: “só uma pergunta”, “se pouco”, utiliza os sinais de pontuação para as pausas. Após os sinais de pontuação, J utiliza letra maiúscula.

Desse modo mostrou saber a existência de uma convenção na escrita para marcar sentido (pausa diferentes, com sentidos diferentes, diagramação do texto, entre outros), porém ainda não faz uso correto desses recursos. No início do texto aparece um pronome de tratamento com a devida abreviação (Sr^a).

Conforme esclarece Teberosky (2011):

Quando se fala em produção de texto com imagens, a primeira ideia que a criança tem é a de que há uma relação entre os dois elementos gráficos: o texto e a imagem. A imagem serve para antecipar o conteúdo do texto; no texto, então está escrito o nome do objeto representado na imagem (TEBEROSCKY, 2011, p.45).

Foi o que fez J, a partir da imagem criou um texto relacionado e coeso. O trabalho com imagens leva a criança a uma imaginação, pois eles não criaram a imagem, mas se apropriam dela para criarem uma história que sabiam não ser real, apenas inventada.

Utilizei alguns textos para análise coletiva, quando analisamos a correspondência de letras e seus sons nas palavras. Dos textos produzidos e lidos em sala, eu trabalhava as letras irregulares e regulares que para eles era muito complicado. Uma das atividades que fiz foi selecionar palavras com “R” em diferentes posições, organizei em cartaz para, após, fixar no mural da sala, dividi o cartaz em colunas, cada coluna tinha uma palavra base. Distribui cartelas entre as crianças, para que preenchessem as colunas, colando as cartelas de palavras com “R”, de acordo com as palavras base. O quadro ficou assim:

rato	girafa	garrafa	zebra	tartaruga
rua	carinho	carro	trato	carta
rei	garfo	carroça	treino	jardineiro
rolha	careta	cachorro	trono	Guarda

Quadro 1 - Cartaz de palavras com “R”.

Fonte: Registro Silva (2011).

Após analisamos o quadro, discutindo os critérios de inserção de cada palavra das cartelas nas colunas. Observamos juntos, o som e posição da letra/dígrafo. Assim foram criando regras sobre o uso do “R” e “RR”, fizemos o mesmo com outras palavras e outras letras a partir de textos trabalhados.

A partir dessa proposta de atividade as crianças passaram a compreender os princípios gerativos da regularidade e irregularidade contextual (MORAIS, 2007), criaram as regras a seguir:

- dependendo da posição, o “r” tem som diferente (fraco, forte, tremido);
- não se coloca “rr” em início de palavras;
- o “r” dos encontros consonantais é tremido;
- o “rr” possui som forte e aparece no meio de duas vogais e na separação não ficam juntos.

Nesse momento uma das crianças relatou a história que uma de suas professoras titulares contou quando foi ensinar a regra do “rr” na separação de sílabas:

“A prof. disse que eles não podem ficar juntos quando se separa as sílabas porque eles brigam”.

Fala do aluno G.

Deduzo que seja um modo que os professores utilizam para facilitar a memorização das regras da ortografia na separação de sílabas.

Outra proposta trabalhada foi o ditado diferente. Nele há utilização de palavras a partir de fatos matemáticos. Selecionado alguns fatos matemáticos de multiplicação foi escrito em tiras de papel ofício e colocados em tiras de EVA.

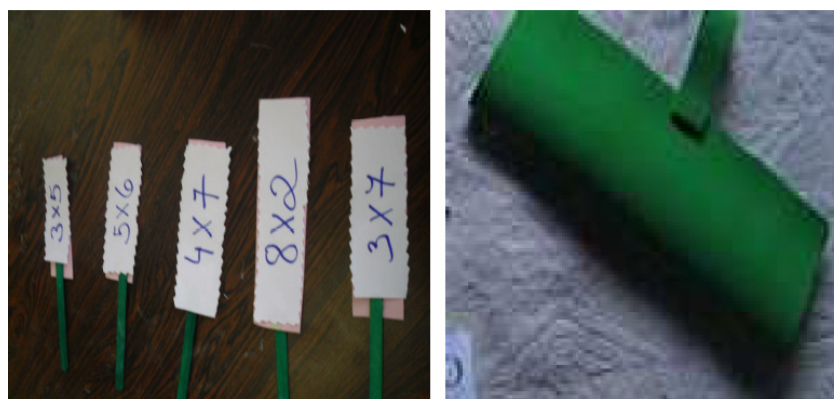


Figura 5 - Ditado diferente: “Janelinha dos fatos matemáticos”.

Fonte: Registro, Silva (2011).

Eu escondia os fatos dentro da janelinha enquanto os alunos preparavam os materiais (papel e lápis). Após as crianças estarem preparadas, eu retirava vagarosamente, para criar um suspense, os fatos de dentro da janelinha, onde os alunos poderiam ver, e a partir daí escreveram por extenso o nome do numeral correspondente aos resultados. Ex.: eu mostrava o fato: 8×2 , eles escreveriam o resultado **dezesseis** na folha.

Podemos também trabalhar com as palavras, eu vou revelando aos poucos a palavra, letra por letra e a turma tenta adivinhar qual a palavra vai vir.



Figura 6 - Janelinha das palavras.

Fonte: Registro, Silva (2011).

O que se quer com essa atividade é testar a reflexão não só dos resultados dos fatos matemático da multiplicação, como também a reflexão ortográfica, uso adequado de regularidade e irregularidades da estrutura gráfica e sonora da palavra. Destaco que essa modalidade de atividade é, sobretudo, de verificação de aprendizagem, ou seja, antes de realizar essas atividades, eu propicieei outras atividades desencadeadoras de reflexão sobre os aspectos ortográficos focalizados, assim como, da tabuada de multiplicação. Essa atividade foi um tipo de jogo ou brincadeira em que os alunos se viam como sujeitos ativos e não espectadores de aprendizagens, demonstrando prazer em realizá-las, por ser uma atividade desafiadora e divertida.

De acordo com Fortuna (2008):

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo é tanto melhor quando mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aqueles em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também provocado, desafiado (FORTUNA, 2008, p.51).

Este foi, sem dúvida, o objetivo da atividade, provocar desafio, engendrando mistério, um ponto alto do ditado, já que eles não sabiam de antemão qual fator matemático vinham após, além, é claro, de oportunizar a ação dos alunos na tentativa de encontrar as respostas e escrever a palavra corretamente. Também se mostraram surpresos por ser um ditado diferente. Percebi isto na conversa de duas alunas durante a proposta de atividade.

“Eu nunca tinha visto um ditado assim!”

Fala da aluna M, 9 anos.

“Eu também não, muito legal, eu só conhecia outro jeito”.

Fala da aluna J, 8 anos.

5 ENTREVISTAS

Constatai que nem sempre as professoras conseguiram colocar seu ponto de vista a respeito do que entendem por dificuldade de aprendizagem, em parte por desconhecimento ou pela complexidade da questão. Isto exigiu uma análise mais cuidadosa para que eu pudesse [...] *“ler nas entrelinhas”* (SCOZ, 2009, p.59, grifo meu) o que exatamente elas queriam dizer. Senti que necessitavam desabafar com alguém as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Apesar disso, seus discursos vinham carregados de informações e dados importantes, mas que muitas vezes não condiziam com a realidade observada por mim e com a fala das crianças da turma em entrevistas.

As professoras estabeleceram alguns critérios para definir os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens na escrita. Tais critérios são comuns entre professoras que mostram desconhecem a diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno, conforme já apresentei na introdução, ou ainda, uma necessidade particular do aluno para apropriar-se da escrita. Algumas das dificuldades relatadas pelas professoras são de ordem transitória, ou seja, possíveis de serem sanadas com uma intervenção escolar.

Segundo a professora C, a dificuldade de aprendizagem da escrita aparece por algum conflito de ordem familiar:

“Na leitura e na escrita, as dificuldades têm muita parte familiar, né, que interfere na própria relação pai e filho, mãe e filho [...]”.

Fala da professora A.

Penso que quando a relação familiar está abalada, a educação e as aprendizagens podem ser afetadas. Porém, se faz necessário um cuidado para que não se estabeleça, segundo Scoz (2009):

[...] uma relação linear de causa e efeito para os problemas de aprendizagens. Se o aluno tem problemas em casa, não aprende. Tal linearidade desconsidera as múltiplas dimensões e relações implícitas nos problemas de aprendizagens (SCOZ, 2009, p.115).

Ao encontro, Corso (2008) nos traz que:

As dificuldades de aprendizagens são originadas por um interjogo de fatores, tais como: os sociais, os psicológicos, os pedagógicos, os orgânicos [e como nos traz a professora A]. O fator familiar, também, atuando como facilitadores ou inibidores da aprendizagem (CORSO, 2008).

Por isso mesmo devemos avaliar todo o contexto no qual a criança está inserida ao invés de fixarmos nosso olhar apenas na criança.

Outros fatos que para a professora A caracterizam dificuldades de aprendizagem da escrita são:

“A troca de letra, principalmente, a troca de letra, a distração, o não ler, o medo da leitura, não gostar de se expor”.

Fala da professora A.

A professora em entrevista traz a “troca de letras”⁵ como um dos fatores que caracterizam as dificuldades de aprendizagens na escrita. Ao encontro disto vem a fala dos alunos, também em entrevista, referindo-se às alterações ortográficas como sendo as maiores dificuldades encontradas por eles no ato da escrita.

“Eu não sou muito boa para escrever [...] tenho dificuldade no “S” e no “Z”.

Fala da aluna L, 9 anos.

“Eu troco “Ç” por “SS”.

Fala do aluno M, 9 anos.

“Eu confundo o “R” e os “RR”.

Fala da aluna L, 10 anos.

Tais dificuldades que me foram apontadas são de ordem ortográfica. A troca de letra cometida pelos alunos no ato de escrever é denominada de “erros” ou “alterações” ortográficas. Segundo Zorzi (2003, p.58), “fazem parte da

⁵ A professora refere-se à troca de letras o que para Morais (2008) são chamados de “alterações” ou “erros ortográficos”.

aprendizagem, revelando hipótese que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar ao conhecimento mais aprofundado sobre a escrita”.

Lembro que a forma correta das palavras é uma convenção social que “dada a sua natureza, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda” (MORAIS, 2007, p.20). Aí entra o papel do professor em ajudar seus alunos a usar diferentes estratégias, possibilitando-lhes raciocinar sobre as palavras, a fim de que possam sanar esses erros, através de um trabalho organizado mais claramente de forma que, o professor consiga decidir melhor o que os alunos precisam memorizar e o que podem compreender.

Vinculado a tais noções, sirvo-me das palavras de Morais (2007), que a criança quando compreende a escrita alfabética lê e escreve seus primeiros textos, demonstra que aprendeu o funcionamento dos sistemas de escrita alfabética, mais ainda desconhece a norma ortográfica.

Desse modo fica fácil entendermos porque as crianças cometem esses denominados “erros” ao escrever seus textos, e porque é importante ajudarmos a aprender a “escrever segundo a norma”. Esta é uma reflexão fundamental, que podem nos ocupar ao invés de ficarmos nos queixando dos “erros” normais do processo de aprendizagem.

Paralelamente a tais noções, evoco Zorzi (2003) para nos dizer que “[...] primeiramente a criança se apropria do sistema alfabético de forma gradativa, aos poucos ela domina a base alfabética”.

Quer dizer que, além de aprender as formas das letras, a direção da escrita na linha do caderno e a orientação com que escreve na folha de papel, a criança elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética sendo que nessa fase ainda não domina a ortografia porque desconhece a norma ortográfica.

Por mais que tenha notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético quando descobriu, por exemplo, que uma mesma letra pode ter vários sons, a criança ainda não internalizou as formas de escrita que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas, cometendo assim “erros”. Mas, “se percebemos que os erros ortográficos têm causa distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação dos erros diferentes requer a estratégias de ensino-aprendizagem diferentes” (MORAIS, 2007, p.28).

Desta forma podemos pensar que, para andar em frente e superar erros

distintos, a criança precisa ser ajudada pelo professor a usar diferentes modos de raciocinar e refletir sobre as palavras. Cabe ao professor preparar um bom projeto de trabalho que garanta atividades que privilegiem esses diferentes modos de raciocinar do aluno.

B, meu aluno de 10 anos, apresentava essas dificuldades ortográficas, citadas pela professora e por ele próprio em entrevista, além de junção indevida de palavras, conforme veremos abaixo:

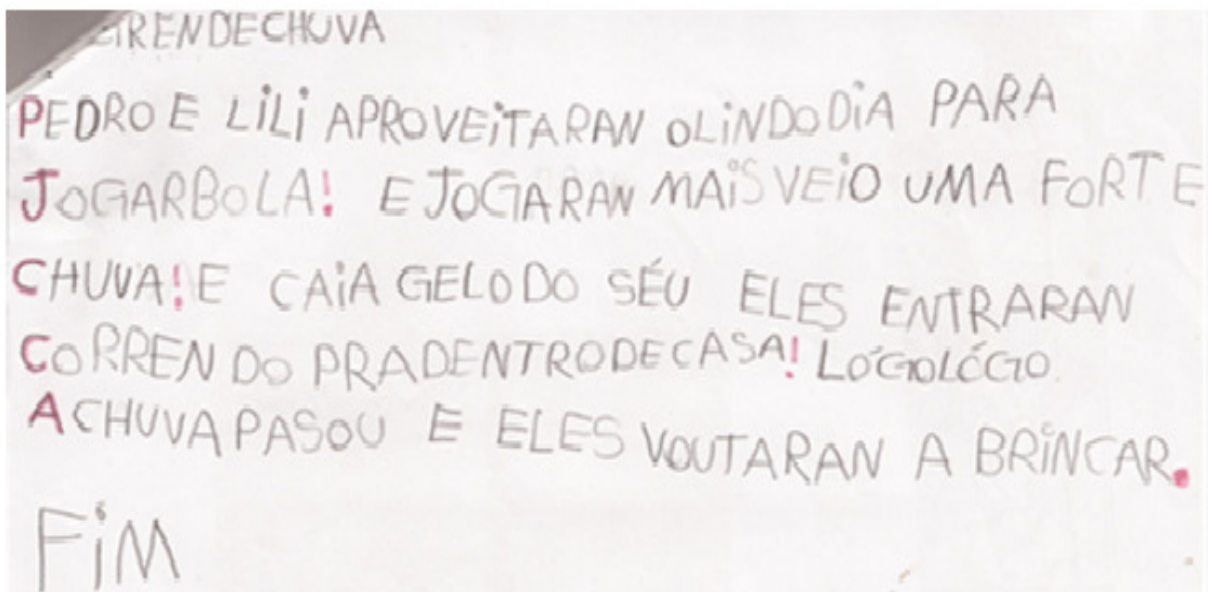


Figura 7 - Texto: “A grande chuva”, aluno B, 10 anos.

Fonte: Registro, Silva (2011).

B revela em seu texto uma letra legível, um texto coerente e a utilização de letra maiúscula em início de frase, destaca a pontuação. Percebem-se alterações ortográficas, por exemplo, na palavra séu (céu); aproveitaran (aproveitam); pasou (passou); voutaran (voltaram); entraran (entraram). Demonstra também em sua escrita, junção indevida de palavras. Alguns exemplos vistos no texto de B: grendechuva (grande chuva); olindodia (o lindo dia); jogarbola (jogar bola); gelodo (gelo do); paradentrodecasa (para dentro de casa) lógolócio (logo logo).

B apresenta dúvidas quanto à segmentação vocabular. “Isto acontece graças à influência de padrões da oralidade que tem como uma das características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras” (ZORZI, 2003, p.95).

Ainda, conforme Zorzi (2003), quando as crianças estão no início da alfabetização a tendência é começar a escrever as palavras juntando umas às

outras, pois ligam esse fato das palavras faladas comporem espécies de blocos sonoros.

À medida que ela se dá conta que na fala as palavras até podem se apresentar interligadas, mas em termos de escrita precisa ser representado por segmentos, assim começa dar início a um processo de segmentação mais evidente, muitas vezes levando ao um excesso de segmentação (ZORZI, 2003, p 95).

Percebemos isto em algumas produções escritas em que uma mesma palavra é dividida pelas crianças em duas.

O conceito de palavra leva a uma segmentação precisa do fluxo da linguagem, mas é algo muito complexo para as crianças se pensarmos na existência de diversas categorias, tais como: substantivo, adjetivo, pronomes, conjunções e assim por diante. É difícil para elas compreenderem que um “e”, um “o”, um “de”, por exemplo, possa ser chamado de palavra da mesma forma como “barco”, “árvore”, “bolo”.

Zorzi (2003) ressalta que:

Proceder à segmentação adequada implica a capacidade de compreender essa variação de categorias de palavras e identificá-las no fluxo das sentenças a fim de representá-las, uma a uma, separadamente por espaço (ZORZI, 2003, p.95).

Vinculadas a tais noções, Zorzi (2003) contribui trazendo-nos algumas intervenções nas alterações por separação indevida. O autor destaca que a criança precisa compreender os seguintes aspectos:

- O que é frase;
- Que uma frase está composta por palavras;
- O que é palavra e seus diferentes tipos ou categorias (sem a preocupação de definições gramaticais complexas);
- Que existem palavras de diferentes tipos extensões e composições silábicas: uma só sílaba e uma só letra (e, o, a); uma só sílaba e duas ou três letras (de, do, com, que); duas sílabas; três sílabas; quatro ou mais sílabas;
- Que o tamanho das frases varia de acordo com o número de palavras que as compõem;
- Que existe variação entre o modo de falar (todas as palavras vindo interligadas)

e o modo de escrever (todas as palavras separadas por um espaço);

- Que é importante o papel da pontuação como marcador de final e tipo de frase.

Faz-se fundamental um bom planejamento de atividades para o trabalho com segmentação de palavras. O trabalho com frase, com pontuação nas frases, a análise das palavras em termo de extensão, e de sua composição silábica, elaboração são alguns exemplos de atividades importantes e significativas para ajudar os alunos como B.

Em relação ao “não ler”, ao “medo da leitura”, “não gostar de se expor” como nos aponta a professora A em relação aos alunos B, G, L, S, entre outros, penso que tais características podem ser sintomas de dificuldades de aprendizagem, porém não pretendo fazer diagnóstico precipitado, pois julgo que tais comportamentos podem ser o medo da avaliação que procede a atividade de leitura oral, e até mesmo rótulos que, muitas vezes, irão marcar esses alunos após uma leitura que não corresponda às expectativas da professora e/ou dos colegas.

Muitas vezes quando o professor pede para as crianças lerem em voz alta seu objetivo é puramente uma técnica avaliativa e as crianças percebem e sentem-se intimidadas.

A leitura precisa acontecer diariamente de várias formas e respeitando o ritmo e a dificuldade de cada um. Pode até servir como um instrumento avaliativo, mas para o professor a fim de saber como os alunos estão se desenvolvendo nessa área e se precisam de ajuda ou não. Mas, não para rotulações e inibições. Não esqueçamos que, segundo Hoffmann (2003), “a avaliação pedagógica deve servir para subsidiar a tomada de decisão em relação à continuidade do trabalho pedagógico”.

Não somente para dar certo ou errado, e inibir a criança em seu processo. Ou pior, para rotular as crianças de lerdos, de preguiçosos, de cabeça-oca, como fazem alguns professores.

Ao perguntar em entrevista para as crianças se ao receberem uma proposta de escrita da professora, eles preferiam que a professora desse o tema que iriam escrever ou que ela deixasse o tema de livre escolha. A maioria preferiu um tema sugerido pela professora, pois assim sentiam-se mais seguros no modo como seriam avaliados e agradariam a professora, não correndo o risco de escreverem algo de que ela não houvesse pensado.

Vejamos agora a fala de uma das crianças que serve para ilustrar a fala da maioria das crianças:

“Prefiro que ela diga o que tenho que escrever, assim eu deixo ela feliz”.

Fala da aluna L, 8 anos.

Percebemos que as crianças desde cedo já percebem que as propostas de produção escrita feitas pelas professoras, na sua maioria, são de ordem avaliativa, o que as impede de mostrarem-se como sujeitos criativos.

Ao perguntar por que era importante saber escrever, a maioria me trouxe a questão do emprego e do vestibular como fator importante para se pensar a necessidade da escrita em nossa vida social. São acontecimentos a longo prazo, não foi lembrado a importância da escrita no cotidiano, para mandar um email, fazer uma lista de compra. Uma aluna, como mostro abaixo, nos traz a questão da importância para a própria situação escolar:

“Para ter uma mente boa, quem não consegue escrever, não consegue fazer conta, é importante nas respostas e perguntas”.

Fala da aluna L, 10 anos.

Respostas e perguntas, aqui, se referem às interpretações de textos que a professora faz, uma forma de exercício, após a leitura de um texto. Por isso acho importante e necessário os professores proporcionarem aos seus alunos a reflexão sobre a linguagem, como se faz importante para sua vida social e cotidiana, só assim será possível dar mais sentido e significado a aprendizagem desta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo procurei trazer a temática das práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. Como já destaquei anteriormente, as professoras confundem dificuldades de aprendizagens relativas ao processo de aprendizagem da escrita com transtorno de aprendizagens. Nesta área o que as leva a uma acomodação e espera por um diagnóstico que talvez nem chegue, para poder ajudar esses alunos. Porém, somos nós professoras que atuamos com as crianças diariamente e que devemos saber diferenciar essas dificuldades, mas isso só se faz possível com o conhecimento do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

As práticas pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem são temáticas desafiadoras e complexas, mas que, ao mesmo tempo, me proporcionaram muitas reflexões e prazer.

Retomo a questão Inicial do meu estudo: Analisar as práticas pedagógicas das professoras de terceiro ano a fim de verificar quais são preventivas ou não às dificuldades de aprendizagens na escrita. Em minha análise constato que as ações das professoras são ultrapassadas, pautadas em cópia e atividades repetitivas pouco significativas, que não proporcionam momento de pensar as aprendizagens dos alunos, o funcionamento da linguagem e sua utilidade para a vida sociocultural e escolar. Os alunos são meros copiadores de textos, não se veem como autores de seus escritos.

Afirmo que um projeto de trabalho que sirva para nortear os estudos e organizar práticas pedagógicas é bastante importante para o trabalho diário na escrita. Desta forma, penso existirem alunos com dificuldades de aprendizagens transitórias, moderadas e persistentes, porém o professor tem um papel fundamental de facilitador da aprendizagem.

Assim, defendo um Projeto de trabalho que visa organizar uma prática pedagógica que atenda e valorize a produção escrita e a leitura diariamente em sala de aula juntamente com um ambiente propício, para que estas aprendizagens aconteçam de forma integradora. Um projeto que possibilite a reflexão do aluno a respeito de suas aprendizagens e que contribua para que as dificuldades normais do processo de escrita nos anos iniciais sejam compreendidas e não se tornem

problemas de aprendizagens.

O contato com situações que façam os alunos pensarem a importância da linguagem como meio de comunicação é de total importância. Um aluno muitas vezes se mostra com sintomas descritos como transtornos de aprendizagens, mas quando observamos com cuidado, vemos que são também sintomas de que a escola não trabalha bem a escrita, as atividades são desinteressantes e não proporcionam prazer aos alunos.

Assim sintetizo a importância de uma formação de qualidade aos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, para que consigam oferecer um trabalho de qualidade para seus alunos.

Como nos lembra Nóvoa (2003) apud corso (2008), os primeiros anos iniciais, requerem que:

[...] professores que tenham uma formação inicial sólida e que possam dar continuidade a essas formações, sendo assistido, na instituição em que trabalham, por um bom programa de formação continuada, que lhes forneça dispositivo de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2003 apud CORSO, 2008, p.24).

REFERÊNCIAS

- BERGÉS, Jean. Leitura e escrita literais. Doze escritos de Jean Bergés. **Escritos da criança**, n. 2, 1997.
- BOSSA, Nádya Aparecida. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996 [online]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394.ldbn/pdf>. Acesso em: 20 de Abr. 2012.
- CORSO, Luciana Vellinho. Dificuldades de aprendizagens e educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 16, mar/jun. 2008.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Academia Brasileira de Letras, 2008.
- DORNELES, B.V. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOL, S. **Saúde mental na escola**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. Cap. 20, p. 111-19.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincadeira na inclusão social. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 6, n. 16, p. 14-17, mar/jun. 2008.
- GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p 20-29, maio/jun.1995.
- GOLBERT, Clarissa. Dificuldades de aprendizagem na etapa de latência. **Publicação CEAPIA**, Porto Alegre, v.4, n.4, set. 1991.

GOLBERT, Clarissa; MOOJEN, Sônia. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, Paulo. **O aluno problema**: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996; p. 79-109.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAESTRI, Gabriela Farias. **Práticas alfabetizadoras de sucesso**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32049/000786690.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 maio 2012.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. **A escrita ortográfica na escola e na clínica**: teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2007.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

LA ROSA, Jorge de. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

RUBINSTEIN, Edith. Da reeducação para a psicopedagogia: um caminhar. In: RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999; p. 9-39.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Luciane Freire. **Relatório de estágio**. Porto Alegre, 2011. 87f. (texto digitado).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais e Educação. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; p. 120.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação Social**, Campinas, v.29, n.105, p. 1089-111, set/dez. 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAGED**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, eu _____ portador da identidade número _____ responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo a participação deste (a) na pesquisa intitulada “Eu não sei escrever, troco S pelo Z: Práticas pedagógicas preventivas às dificuldades de aprendizagens na escrita”, realizada pela aluna Luciane Freire da Silva, graduanda do curso de Pedagogia da UFRGS, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Luciana Vellinho Corso, durante o período letivo 20012/1.

Declaro ter conhecimento que os procedimentos metodológicos que serão adotados incluem a realização de uma entrevista que será desenvolvida individualmente em horário de aula, fora do espaço de sala de aula, porém dentro da escola, previamente combinado com a coordenação e devidamente comunicado.

A pesquisadora assegura a privacidade do aluno pela não divulgação de seu nome. O aluno tem o direito de não participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

As informações coletadas serão utilizadas para análise e discussão da pesquisa. Assim, a pesquisadora fica autorizada a divulgar os resultados encontrados.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa a aluna está à disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

Nome e assinatura:

APÊNDICE B - Roteiro das Entrevistas

Com as Professoras:

- 1) Tens alunos com dificuldades de aprendizagem na turma? Quantos?
- 2) Fala-me um pouco sobre os critérios que utilizas para definir um aluno com dificuldades de aprendizagem.
- 3) Define práticas pedagógicas preventivas às dificuldade de aprendizagem .
- 4) Fala-me um pouco sobre o trabalho com produção textual, com que frequência tu propõe produção de escrita para os alunos?
- 5) Para onde são encaminhados os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens? Como é feito o diagnóstico?

Com os alunos:

- 1) Nome.
- 2) Idade.
- 3) Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?
- 4) A professora propõe que vocês escrevam texto em aula?
- 5) De que forma? Ela dá algum material para ti e a partir daí pede para escreverem uma história. Ela diz sobre o que tu tens que escrever?
- 6) Se ela pedisse para ti escrever um texto. O que tu preferias; que ela dissesse sobre o que tu terias que escrever, ou que ela deixasse que tu escolhesses?
- 7) Se ela te deixasse escolher, que tipo de texto tu escolheria, qual tu mais gosta.
- 8) Quando tu escreves um texto, com que te preocupas mais, com que vais escrever, ou seja, colocar no papel. Ou com outra coisa?
- 9) Quando nós trabalhávamos com texto o ano passado nas minhas aulas, lembra? Nós sempre usávamos um material, um jogo, uma história e a partir daí escrevíamos um texto? O que tu pensas sobre isso?
- 10) Por que tu achas importante aprender a escrever?