

OS (DES)CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

THE (MIS)DIRECTIONS OF LEARNING

Jessica Milena Koch¹

Letícia Staudt¹

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a forma como os encontros de estudos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribuem para a formação profissional, propiciando a consolidação das ações planejadas a partir dos diagnósticos realizados sobre os alunos. Para tanto, apresentam-se algumas práticas realizadas com um aluno atendido pelo PIBID, bem como reflexões acerca da sua caminhada como estudante e as inquietações que mobilizaram os graduandos durante o trabalho com o mesmo.

Palavras-chave: PIBID. Processos de Aprendizagem. Diagnóstico. Educação. Alfabetização.

ABSTRACT: The present article reflects upon how the study meetings in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) may contribute to professional formation, consolidating planned actions based on diagnoses of the students. To this end, it presents a case study of a student assisted by PIBID, as well as reflections upon his history as a student and the concerns that mobilized the undergraduates while working with him.

Keywords: PIBID. Learning Processes. Diagnosis. Education. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Como diagnosticar se são os alunos que possuem um ritmo mais lento de aprendizagem, se estão com dificuldades de aprendizagem ou se possuem algum transtorno que complica a ampliação e/ou o aprofundamento de seu conhecimento? Atualmente, atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou transtornos cognitivos estão cada vez mais presentes em nossas escolas. Contudo, é complexa a tarefa de trabalhar com essas crianças, uma vez que são muitas as que necessitam de diagnóstico e poucas que têm acesso aos serviços de atendimento especializado. Assim, em boa parte do tempo, o corpo docente segue em uma jornada solitária na qual busca alternativas que ajudem o aluno a ter rendimento e sucesso na escola.

Nesse contexto, pode-se refletir: como o aluno se posta e se sente no espaço escolar em um grupo cuja faixa etária e cujo nível de aprendizagem são totalmente diferentes do seu? Muitas vezes, essa criança não apenas se encontra em um nível menor de rendimento escolar, assim como também possui uma menor energia para motivar-se a acompanhar o ritmo da turma.

Como integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID trabalhamos com diferentes realidades e diferentes faixas etárias para a promoção das aprendizagens, principalmente em relação à leitura e à escrita. Isso porque as escolas integrantes do PIBID – Subprojeto Pedagogia definiram como prioridade e foco da ação pedagógica a intensificação do processo de aprendizagem do Sistema Alfabético de Escrita. E embora já se comemorem muitos avanços e casos de bastante sucesso, temos experimentado com um aluno de um dos grupos de atendimento a sensação de não estarmos ajudando no seu desenvolvimento como gostaríamos. Com isso, intencionalmente, realizamos uma análise e reflexão sobre sua postura como aluno participante do PIBID. Porém, para preservar a identidade da criança e da escola, todas as imagens foram recortadas de forma com que não se identifiquem o espaço escolar e a criança citada.

O aluno em questão, com 11 anos de idade, está matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da Encosta da Serra. Ele ainda não está alfabetizado e, geralmente, nem

¹ Jessica Milena Koch e Letícia Staudt são alunas do Curso de Pedagogia do ISEI e integrantes do PIBID/ISEI.

reconhece o seu nome. Com a contribuição da professora titular e a supervisora do PIBID da escola, buscamos, durante os encontros semanais, efetuar atividades diferenciadas, atendendo suas necessidades individuais. Como postula Fávero e Calsa (2013, p. 5):

A construção do sujeito se dá a partir de uma dada realidade social, realidade esta da qual ele faz parte. A educação não é, portanto, um ato isolado, onde uma dificuldade de aprender possa ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação professor/aluno, a escolha dos conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação.

A percepção das dificuldades dessa criança principiou ainda no momento da aplicação das provas de diagnóstico da leitura e escrita no início do ano letivo. A primeira prova realizada envolveu a detecção do nível de realismo nominal, teste criado por Piaget (1962) e profundamente estudado por Carraher e Rego (1981; 1984). Tais pesquisas ressaltaram que os sujeitos cujos pensamentos ainda apresentavam as características do realismo nominal obtinham baixo desempenho nas atividades de leitura e análise fonêmica. Isso porque nesse tipo de pensamento

[...] a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada [...]. e tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 326).

E, embora a correlação entre escrita e realismo nominal não pudesse ser aplicada a todos os sujeitos investigados, a aprendizagem da leitura e escrita mostrava-se mais efetiva em crianças que já haviam superado o realismo nominal.

Piaget (1962) conceituou dois tipos de realismo nominal: o ontológico e o lógico. O realismo nominal ontológico consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem. [...] Já o realismo nominal lógico caracteriza-se pela atribuição de um valor lógico intrínseco à palavra (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 326).

Em uma das tarefas do teste do realismo nominal, o aluno teria que distinguir as palavras “boi” e “formiga”, justificando-se. O menino apontou para a palavra formiga e leu a palavra, explicando, inicialmente, que ali estava escrito “formiga”, porque é uma palavra grande. A palavra boi estava escrita abaixo, porque a primeira e segunda letras pertencem à palavra boi.

Ao ser questionado, se bastava ser uma palavra maior para ser formiga, o aluno explicou que a palavra

“formiga” estava escrita naquela ficha porque “tem A no final, e também pela primeira letra, o O e o R”. Porém, quando questionado sobre qual era a primeira letra, o mesmo não soube dizer que era a letra F. A fotografia 1 apresenta o momento do teste do realismo nominal.



Fotografia 1: Teste realismo nominal
Fonte: Acervo das autoras

Já com posturas que indicam estar em um nível mais avançado do realismo nominal lógico, a aprendizagem dessa criança está restrita ao reconhecimento da figura da palavra e seus esforços de emitir sons associados a certas letras ou grupos de letras, e não baseadas numa real compreensão da relação entre palavra falada e escrita.

Na segunda etapa do diagnóstico, foi realizada a prova da leitura observando-se as orientações de Grossi (1990; 2010). Assim, diferentes fichas foram apresentadas para que o aluno separasse aquelas que poderiam ser lidas daquelas que não poderiam ser lidas. As fichas continham letras isoladas, letras repetidas, letras aleatórias, sílabas, símbolos, números e palavras grafadas com letra cursiva, bem como o traçado script maiúsculo e minúsculo. O quadro I apresenta as fichas da tarefa de diagnóstico da leitura.

Fichas do protocolo da prova de leitura

Papai	FLTO	17
QUEIJO	ART	▼ßer
Mamãe	Dia	ΥϺΠϣ
EEEE	BBB	Nenê
A	EU	Dois
BC	3	Ba

Quadro 1 – Fichas do protocolo da prova de leitura
Fonte: Adaptado pelas autoras do protocolo de Grossi (1990)

Percebeu-se que, mesmo confuso e ansioso, o aluno não fez muitos questionamentos. Apenas perguntou se ele teria que ler depois de separar e então baixou a cabeça e começou a atividade, juntando algumas vezes

palavras que poderíamos ler com palavras que não dariam para ser lidas. O quadro 2 ilustra a classificação do aluno e expõe seus argumentos.

Fichas que podem ser lidas	Argumento do aluno
papai	Dá para ler, mas não consigo.
QUEIJO	Dá para ler, mas não consigo.
Mamãe	Também dá, mas não consigo.
Fichas que não podem ser lidas	Argumento do aluno
FLTO	Porque tem O e T.
ART	Porque tem R.
Dia	Por causa do I.
EEEE	Porque tem 4 E's. Não dá!
BBB	Como aconteceu com o E!
17	Porque tem 7.
▼βer	Que letra é essa do meio?
ΥϞΠϣ	Não sei.
Nenê	Não dá!
Dois	Essa não dá.
A	Só um A. Não dá!
EU	Falta o resto das outras palavras.
BC	Também falta palavra.
3	É só um número.
Ba	Não sei essa letra.

Quadro 2 – Classificação do aluno

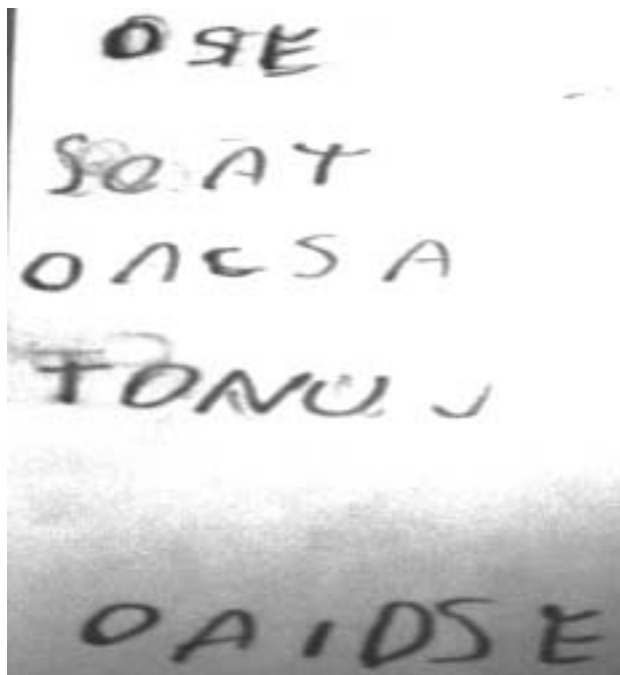
Fonte: Elaborado pelas autoras

A conduta do aluno pauta-se em uma análise superficial da linguagem escrita, ora analisando apenas uma letra da ficha, ora não conseguindo estruturar seu argumento, afirmando apenas não dá para ler a ficha. Tal conduta evidencia a falta de conhecimento de letras e de seus diferentes traçados, além da falta de distinção entre letras e números. Sua leitura é compatível com o nível pré-silábico, estabelecendo a exigência de uma quantidade mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural). Nesse nível, o aluno considera que coisas diferentes devem ser escritas

de forma diferente. A leitura do escrito é global, deslizando-se o dedo para marcar a leitura efetivada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na terceira etapa do diagnóstico, buscou-se entender as hipóteses de escrita do educando. Para tanto, foram ditadas quatro palavras do mesmo grupo semântico (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) e uma frase contendo a palavra dissílaba ditada. As palavras e frase ditadas foram respectivamente: doce, chocolate, bolacha, pão, o (seu nome) gosta de doce. Novamente, observando-se os protocolos para a Prova das Quatro Palavras e Uma Frase de

Grossi (1990; 2010). A fotografia abaixo apresenta a produção do aluno.



Fotografia 2: Ditado das quatro palavras e uma frase
Fonte: Acervo das autoras

A produção do aluno trouxe várias inquietações, uma vez que o mesmo já possui quatro anos de atividade no ciclo de alfabetização. Como ele pode estar em um nível tão inicial da escrita, mesmo já tendo realizado inúmeros trabalhos explorando o alfabeto, os sons das letras e a construção de palavras? Contudo, vê-se que o aluno, apesar da idade e da série em que se encontra, ainda continua no nível silábico, geralmente utilizando letras que atribuem valor sonoro à sua escrita. Nesse sentido, em sua escrita cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que escreve ainda não tem plena correspondência com o som convencional daquela sílaba. Isto é, oscila entre o registro silábico com valor sonoro e o sem valor sonoro convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

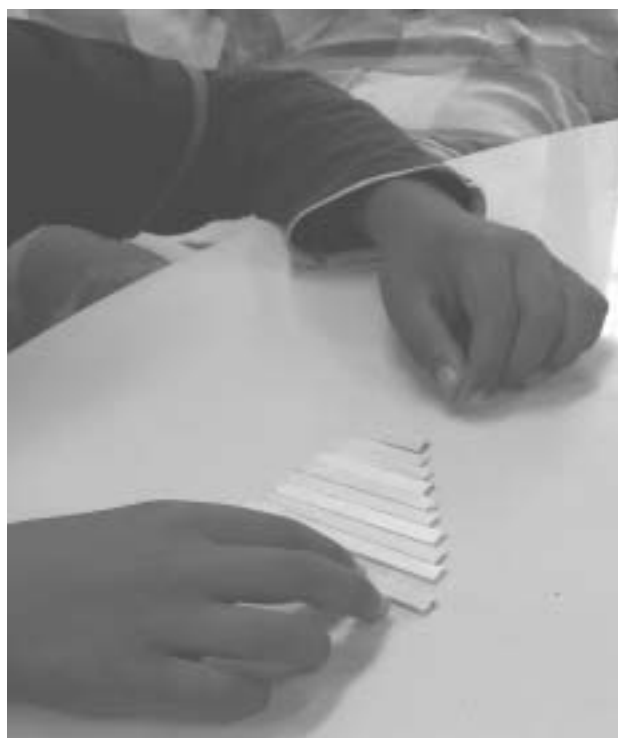
Verifica-se também que o menino conhece apenas parte das letras do alfabeto e alterna sua identificação. Em um momento reconhece, por exemplo, a letra V. Mas, minutos depois, já não apresenta consciência de que a reconheceria.

Outro fato que chamou muita atenção foi o registro da frase ditada. A frase continha o nome da criança, mas esse não foi grafado. É bastante estranho observar que a criança concentrou-se em escrever os demais

elementos da frase, porém não se atentou à escrita do próprio nome. Na opinião de Ferreiro (1990, p. 12), “certas escritas terão uma importância decisiva na desequilíbrio do sistema silábico, por exemplo, a escrita do próprio nome”.

No final do ditado, conversou-se com o aluno sobre como ele se sentia na escola e quais eram seus interesses nesse espaço. Primeiramente, o aluno pensou e só depois de ser novamente questionado respondeu com firmeza que gostava de vir à escola. Sobre suas atividades preferidas, logo citou a construção de texto coletivo escrito no quadro para posteriormente copiar no caderno. Disse ainda que gostava de realizar cálculos matemáticos e que não gostava de fazer ditados.

Paralelamente ao diagnóstico linguístico, efetivou-se um diagnóstico de algumas estruturas do pensamento lógico operacional, a saber: ordenação, conservação de quantidade e de volume. Inicialmente, foi apresentado um conjunto de dez palitos para que o aluno ordenasse do menor para o maior. Essa atividade foi realizada pelo aluno de forma rápida, na qual não precisou realizar comparações, pois colocava naturalmente os palitos um ao lado do outro em ordem, apenas olhando-os sobre a mesa. A fotografia 3 evidencia a realização da atividade.



Fotografia 3: Teste de ordenação
Fonte: Acervo das autoras

Para realizar a conservação de quantidade, foram apresentadas ao aluno duas filas com oito palitos em cada, porém o espaçamento entre os objetos mudava em uma das filas, ampliando-a. A fotografia 4 representa esse momento.



Fotografia 4: Teste de conservação de quantidades discretas
Fonte: Acervo das autoras

O aluno foi questionado sobre qual fila tinha mais palitos e imediatamente apontou para a fila de baixo, a mais espaçada. Em seguida, foi solicitado que o mesmo contasse os palitos das duas filas. Concluiu que a primeira e segunda filas tinham oito palitos cada, porém não associou que o número era o mesmo. Assim, diminuimos o espaço entre os palitos da segunda fileira, conforme a fotografia abaixo, e repetimos o questionamento: Em qual fila tem mais palitos? E o aluno persistiu na resposta, dizendo que a fila de baixo (agora menos espaçada) continha mais palitos, mas respondia que essa e a outra tinham oito palitos cada. A fotografia 5 mostra a conduta observada.



Fotografia 5:— Teste de conservação de quantidades discretas
Fonte: Acervo das autoras

A última tarefa de diagnóstico realizada foi a de conservação de volume. Inicialmente, foram apresentadas duas tiras de massa de modelar de mesmo tamanho e volume e solicitou-se que a criança destacasse suas cores. Entretanto, surpreendentemente, ela reconheceu apenas a massa verde e não soube nomear a massa marrom. Com insegurança, definiu-a como vermelha. E ao ser questionada se as massas eram iguais ou se havia uma massa maior, destacou a marrom como tendo o maior tamanho. A fotografia 6 ilustra a identificação da massa marrom como sendo maior do que a verde.



Fotografia 5: Conservação de volume
Fonte: Acervo das autoras

Em seguida, sob a observação do menino, a tira marrom foi transformada em uma esfera, e ao ser novamente questionado sobre qual massa era maior, apontou para a verde, justificando que era mais comprida. Ao achatar-se a massa verde, alternou para a massa marrom, que, segundo ele, tornou-se a maior porque era mais alta.

Piaget e Szeminska (1975) ressaltam que a conservação é condição necessária de toda atividade racional, uma vez que

[...] a necessidade de conservação constitui, pois, uma espécie de *a priori* funcional do pensamento, ou seja, à medida que seu desenvolvimento ou sua interação histórica se estabelecem entre os fatores internos de seu amadurecimento e as condições externas da experiência, essa necessidade se impõe necessariamente (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 24).

2 UM NOVO OLHAR

Com o diagnóstico efetivado foi dirigido um olhar especial, intenso e diferenciado sobre e para ele. Assim, mesmo nas atividades grupais, uma das integrantes do PIBID sempre o acompanhava individualmente, incentivando-o a executar a atividade e apoiando-o na consecução da mesma.

Com a orientação para a realização das tarefas, observou-se também a necessidade de trabalhar seu próprio nome, pois ele ainda não consegue identificá-lo visualmente em meio a outras palavras, nem desmembrá-lo em unidades linguísticas menores.

Essa intensificação da mediação pedagógica objetivava a construção das estruturas mentais que estavam parcialmente construídas. E isso angustia muito as graduandas, pois, apesar de todo trabalho realizado com o aluno, não se vê um crescimento significativo e seus avanços cognitivos são muito lentos. Em outra direção, na área emocional, nota-se que suas reações em relação à aprendizagem evoluíram, e embora não se mantenha motivado tempo suficiente, já não demonstra resistência em participar das diferentes proposições didáticas. Talvez, nos próximos meses, essa recente e inicial postura mais proativa faça diferença em seu ritmo de aprendizagem e consequentemente em seu rendimento escolar.

Voltando à pergunta inicial: a situação desse menino é uma dificuldade na aprendizagem ou existe alguma outra barreira não identificada no seu processo de aprendizagem? Talvez a origem desse quadro seja neurológica ou psicoafetiva. Ou até mesmo uma combinação de fatores. Quiçá não sejam dificuldades, mas aprendizagens não efetuadas no melhor momento e que agora lhe fazem muita falta. Isso ainda não é possível responder. Porém é importante ressaltar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem motivado, encorajado e capacitado seus integrantes a enfrentar esse tipo de experiência como docentes. E além de possibilitar o desenvolvimento de um olhar técnico na formação profissional, esse olhar torna-se generoso, sensível, ético e comprometido, visto que

A compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita (em todos os trabalhos que procuram pistas para a prevenção precoce do insucesso escolar ao nível destas aprendizagens) não pode, nesta linha de raciocínio, ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo científico, mas deve ser igualmente encarada no âmbito da investigação acadêmica como uma responsabilidade social (MARTINS; SILVA, 1999, p. 49).

REFERÊNCIAS

- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 3-10, 1981.
- _____. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 149, p. 38-55, 1984.
- FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **Dificuldades de aprendizagem?** Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf. Acesso em: 16 set. 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **A escrita... antes das letras**: a produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.
- GROSSI, E. P. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **Aula entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.
- KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, v. 17, n. 1, p. 49-63, 1999.
- NOBRE, A.; ROAZZI, A. Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 326-334, 2011.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.