

PROFESSORA, POR QUE NÃO CONSIGO APRENDER?

TEACHER, WHY CAN'T I LEARN?

Bruna Thailine Borges da Silva¹

Jordana Scholles Stein²

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as práticas e questionamentos que alguns alunos e professores realizaram no decorrer das aplicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/ISEI, Subprojeto Pedagogia, desenvolvidas em uma escola pública estadual no Vale do Rio dos Sinos/RS. A opção metodológica para a construção deste estudo foi a pesquisa teórica, com ênfase nos autores que abordam a afetividade e questões familiares. Também analisaremos por que as crianças desse grupo acreditaram não saber aprender em sala de aula.

Palavras-chave: PIBID. Práticas. Afetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze the practices and questions that some students and teachers asked during the course of applying the Program of Scholarships for Teaching Initiation – PIBID / ISEI, Pedagogy Subproject, developed in a public school in the Vale do Rio dos Sinos / RS. The methodological option for the construction of this study was theoretical research, with emphasis on authors who address affectivity and family issues. We will also analyze why the children in this group believed that they could not manage to learn in the classroom.

Keywords: PIBID. Practices. Affectivity. Learning.

1 O QUE É PIBID?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do Governo Federal de valorização e aperfeiçoamento na formação de professores voltados para a Educação Básica. Assim, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior concede bolsas para estudantes das Licenciaturas, com base nos projetos desenvolvidos pelas instituições de Ensino Superior.

Os projetos desenvolvidos pelas instituições de Ensino Superior devem promover e incentivar a entrada dos estudantes na realidade das escolas públicas desde o início da sua graduação. Contexto no qual devem desenvolver atividades didático-pedagógicas, sempre com orientação de um professor coordenador da área da gra-

duação, bem como do auxílio do supervisor e do professor da escola de atuação.

Conforme a seção II, art. 4º do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013, p. 2-3),

São objetivos principais desse programa:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em expe-

¹ Bolsista do PIBID. Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. E-mail: brunathailine@hotmail.com.

² Bolsista do PIBID. Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. E-mail: jordana.scholles@yahoo.com.

riências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura.

Objetivando contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, o Instituto Superior de Educação de Ivoti optou por integrar em seu conjunto de escolas participantes algumas escolas públicas com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da região. E, em especial, o Subprojeto Pedagogia tem como meta promover o aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, percebe-se que o PIBID é um grande incentivador do processo de formação dos futuros professores da Educação Básica, inserindo-os na realidade do ensino público e permeando sua formação com práticas pedagógicas realmente significativas para tais contextos.

2 AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE O PROJETO

A prática que realizamos no PIBID tem como foco trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. Durante a realização das atividades, notamos que a maioria das crianças participantes sente grandes dificuldades na leitura e na escrita, como também na compreensão e resolução das tarefas. Por vezes, as mais simples.

Percebeu-se também que as dificuldades cognitivas de algumas dessas crianças não estão desconectadas de sua vida afetiva. Em alguns casos, a criança conta apenas com vínculo matriarcal, com abandono do pai no sentido físico e participativo; outras sofrem com a agressividade parental, a negligência, entre outros problemas. Dessen e Polonia (2007, p. 22):

como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios com-

portamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades, que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, percebemos o quanto a família é a que constitui grande parte do desenvolvimento afetivo e emocional da criança, sendo que, se essas relações forem harmoniosas, aprimoram e integram essa criança, tornando-a um ser dinâmico e participante de seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As narrativas das crianças são bem claras a respeito da participação dos pais. Elas comentam que ficam a maior parte do seu tempo livre assistindo à televisão ou interagindo com jogos e filmes que seriam impróprios para a sua faixa etária. Em boa parte das famílias, os adultos, quando voltam do trabalho, não têm a preocupação de indagar como foi o dia de seu filho na escola e/ou de verificar se a tarefa de casa foi realizada. E mesmo com a companhia dos pais, as rotinas de alimentação, higiene e repouso muitas vezes não são observadas.

Percebendo isso, iniciamos as mediações pedagógicas do PIBID com as provas de leitura e escrita para poder assim analisar em que nível de construção do Sistema Alfabético de Escrita os alunos se encontravam. Esse primeiro momento foi bem dificultoso, pois percebemos que elas se sentiram “travadas”, não conseguiam se soltar. No momento em que conversávamos com elas a respeito do que brincavam, o que faziam enquanto estavam com seus pais, o aluno **M** relatou que não tinha pai, somente mãe, e que essa não tinha tempo para brincar com ele. Sobre as questões afetivas, Ribeiro e Jutras (2006) afirmam que

o professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. Nesse caso, o aluno não é considerado um receptáculo de conhecimentos escolares, mas um sujeito ativo, portador tanto de problemas quanto de potencialidades. Se o aluno vive num meio insalubre, se apresenta carências afetivas e socioeconômicas, é aco-

lhido como sujeito, tocado e valorizado como pessoa com suas idiossincrasias.

Atualmente, estamos trabalhando o livro “O carteiro chegou”, cujo enredo envolve muitos dos contos infantis, tais como Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão, a Gata Borralheira, João e Maria, Cachinhos Dourados e os Três Ursos e os Três porquinhos. Enfatizamos a leitura do livro, juntamente com os contos originais, realizando a leitura desses e também efetuando a reescrita desses contos, estimulando a criatividade de cada aluno e respeitando seus processos de desenvolvimento.

Vamos exemplificar a nossa prática, apresentando brevemente duas práticas efetivadas com esse grupo. A primeira ocorreu no dia 05 de agosto de 2014, quando iniciamos a atividade sobre as cartas da história “O carteiro chegou”. A atividade consistia em conseguir realizar a sequência correta das cartas da história, partindo da leitura e interpretação das mesmas. Esse momento foi muito rico e interdisciplinar, pois conseguimos integrar questões da área da matemática, português, envolvendo-as na questão lúdica. A fotografia 1 mostra um aluno sequenciando e classificando as cartas da história.



Fotografia 1: Seriação e classificação das cartas da história
Fonte: dos autores

Observamos que o aluno **E** não teve grandes dificuldades na realização da atividade, já **P** e **M** tiveram que ser muito incentivados para que lessem as cartas e assim conseguissem entender a sequência dos acontecimentos. Conforme Salles e Parente (2007, p. 220), *a leitura e a escrita são atividades complexas, compostas por múltiplos processos interdependentes*.

Em outro momento da prática, realizamos o jogo “Fujam dos morcegos e das aranhas”. O objetivo era que eles fugissem das casinhas que tivessem morcegos e ara-

nhas. Caso caíssem em uma dessas casinhas, deveriam responder perguntas de português e de matemática. Conforme Tezani (2006, p. 9),

quando uma criança exprime suas dificuldades para compreender, interpretar ou manejar algum conhecimento novo, já não é apenas o professor que deve ser ativo e encontrar a forma de motivar os alunos em relação ao problema, mas sim todos os integrantes do grupo devem colaborar para que isso ocorra através de jogos e atividades lúdicas.

O entusiasmo deles foi grande; a vontade de responder cada pergunta tirada do envelope percebia-se em cada ato deles. Quando um aluno não sabia como responder a pergunta que havia retirado, o colega ao lado auxiliava dando exemplos. Colocávamos a resposta no quadro, e automaticamente eles começaram a fazer de igual forma, para mostrar algo ao colega ou para nós. A fotografia 02 mostra outra criança efetuando o jogo “Fujam dos morcegos e das aranhas”.



Fotografia 2: Jogo “fujam dos morcegos e das aranhas”
Fonte: dos autores

Sabemos que não vamos conseguir que eles aprendam tudo o que propomos de uma hora para outra ou em um encontro somente. Para que eles consigam ler e escrever bem, um longo e qualificado processo terá que ser desenvolvido. Assim, encaramos cada encontro como uma oportunidade, e o somatório deles como um investimento na aprendizagem de cada estudante.

Assim, durante o desenvolvimento das práticas do PIBID, queremos que eles se sintam acolhidos e que, acima de tudo, criem um vínculo afetivo conosco. A confiança em um adulto que os valoriza e acompanha atenciosamente criará um ambiente de trabalho mais profícuo, potencializando a aprendizagem.

3 EU NÃO APRENDI OU EU NÃO SEI APRENDER?

Em momentos que não conseguiam expressar o que estavam pensando ou quando não compreendiam o que era solicitado durante as aulas, as crianças verbalizavam frequentemente sua dificuldade de aprender. Tal preocupação talvez estivesse alicerçada em experiências anteriores ao PIBID, nas quais as crianças vinham à escola para submeter-se a um reforço escolar, ou seja, um apoio ou complemento para os conteúdos que eram trabalhados em sala de aula. Mesmo esclarecendo que os encontros do PIBID eram práticas de aprendizagem diferenciadas, no início dos trabalhos, algumas crianças ainda acreditavam que não eram capazes de aprender como os demais.

Em diversos momentos das práticas com o grupo, o sentimento de culpa se manifestava. Ora culpavam alguma professora por não saber determinado conteúdo, em outros momentos se culpavam, denominando-se de “burros” e/ou salientando “eu não sei, não adianta”.

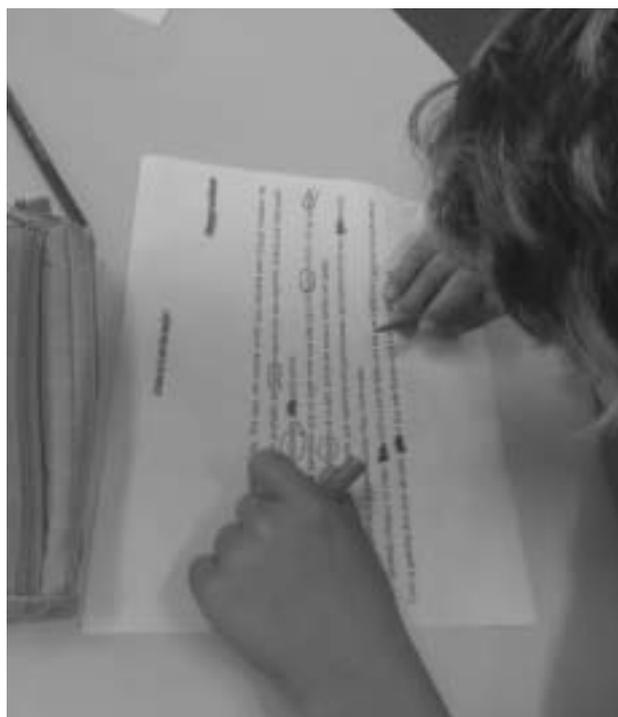
Com isso percebemos que não é que eles não aprenderam ou que não sabem aprender, mas sim que não foram estimulados a ter curiosidade, buscar o conhecimento e gostar de aprender. Isso porque o estímulo para a aprendizagem começa no nascimento. E, em cada etapa da infância, é preciso que a criança conte com o acompanhamento sério e engajado dos familiares, recebendo estímulos e limites para o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva adequada para cada faixa etária.

A segunda prática em relevância aconteceu no dia 01 de julho de 2014. Nesse encontro, decoramos os cadernos que seriam usados somente para as atividades do PIBID. Ficamos surpresas porque os alunos não conseguiam acreditar que foram eles que decoraram os cadernos. Ficaram um bom tempo admirando o resultado estético obtido, e percebíamos o entusiasmo deles, a alegria e emoção de poder dizer: *Fui eu que fiz, professora!* Inclusive alguns pediram para mostrar o seu caderno para outros profissionais da escola. A fotografia 3 mostra o aluno **M** feliz ao realizar a decoração de seu caderno.



Fotografia 3: Decoração de seu caderno
Fonte: dos autores

Realizamos também uma atividade de estruturação do texto “João e o pé de feijão”, na qual eles deveriam efetuar a contagem de parágrafos, encontrar o título do texto, o nome do autor, o parágrafo que continha o maior número de letras, a frase que possuía o maior quantidade de palavras. A fotografia 4 mostra o aluno **M** realizando a atividade de estrutura do texto.



Fotografia 4: Trabalhando a estrutura do texto
Fonte: dos autores

Percebemos o quanto essas atividades tornaram-se gratificantes para nós e para eles em especial. Com tantas rotulações que lhes eram dadas, os alunos já não acreditavam no seu potencial cognitivo e nas suas possibilidades criativas. Atualmente, o nosso objetivo é fazer com que eles saiam de sua zona de conforto e percebam que conseguem fazer muitas coisas significativas, sem perder a sua singularidade.

Por meio das práticas com as crianças que participam do projeto, notamos que boa parte das dificuldades apresentadas no início do trabalho já foi superada, motivando uma crescente e constante construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo, tanto das crianças como de nós graduandas.

Percebemos um constante aperfeiçoamento em nossa formação docente, como estudantes e, sobretudo, em nossa formação pessoal. Vale ressaltar que todos esses momentos que vivenciamos servem de exemplo para nossas práticas futuras e enriquecem nosso trabalho pedagógico.

As práticas e as intervenções que realizamos, além de enriquecer nossa prática cotidiana, mostram que não há uma turma perfeita. Sempre haverá aquelas crianças que precisarão de uma atenção especial, de atividades diferenciadas e principalmente do afeto do professor para que essa aprendizagem aconteça de forma rica e tranquila, criando-se assim laços de confiança entre o professor e o aluno. Conforme Siqueira (2014, p. 2),

a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

As peculiaridades do contexto e as características do grupo de crianças com as quais trabalhamos nos sensibilizaram. Agora nosso olhar é diferenciado, somos capazes de compreender a situação em que essa criança está inserida e a partir disso poder intervir em seu processo de aprendizagem. Acreditamos que

professores amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, são fundamentais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais. Professores, ou melhor, educadores que, ao respeitar no aluno o desenvolvimento que esse adquiriu através de suas

experiências de vida (conhecimentos já assimilados), idade e desenvolvimento mental, são imprescindíveis (SIQUEIRA, 2014, p. 2).

Os professores (em formação ou já formados) que são empenhados em suas funções e que acima de tudo acreditam nas potencialidades e singularidades de cada ser humano fazem a diferença na aprendizagem dos seus alunos. Além de suscitar a energia necessária para a realização das atividades propostas, respeitam as idiosincrasias de cada processo de aprendizagem.

Recentemente, observou-se que os alunos estão mais confiantes nas atividades que realizam, motivando-se para a concretização de cada proposta que lançamos. E, nesse sentido, eles aceitam desafios e estão mais participativos nos momentos das práticas do PIBID. Com a nova postura percebemos que as propostas didáticas agora são compreendidas com maior facilidade por eles.

Assim, estamos nos sentindo orgulhosas em poder mostrar para essas crianças que elas são capazes de aprender como qualquer outro colega de sua sala e de sua escola. Acreditamos que o processo de desenvolvimento das crianças participantes desse agrupamento do PIBID até o presente momento expressa o quanto o esforço conjunto dos profissionais de ensino pode ensejar bons resultados. Portanto torná-los confiantes, encorajá-los a ir além do que conhecem, exercitando sua criatividade e capacidade de reflexão, é crucial para a vida dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Seção II, Art 4º. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2014.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 220-228; 2007. Disponível em: <<http://>

www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25698/000627178.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2014.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Conteúdo escola. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/relacao%20professor-aluno%20-%20uma%20revisao%20critica.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/corso40/conteudo8232.PDF>>. Acesso em: 21 out. 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, V. 7, n.1/2. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486>. Acesso em: 21 out. 2014.