

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Isabella Valença Medeiro

**A importância das práticas de leitura em sala de aula: os desafios de ser professora
de primeira viagem**

Campinas

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Isabella Valença Medeiro

**A importância das práticas de leitura em sala de aula: os desafios de ser professora
de primeira viagem**

Trabalho apresentando como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Orientador: Prof.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Campinas

2021

Ficha Catalográfica

M467i Medeiro, Isabella Valença, 1998-
A importância das práticas de leitura em sala de aula : os desafios de ser professora de primeira viagem / Isabella Valença Medeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práticas de leitura. 2. Alfabetização. 3. Mediação da leitura. 4. Formação inicial do professor. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 16-07-2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a minha mãezinha Nossa Senhora, por terem me mantido firme durante esses cinco anos de faculdade. A caminhada não foi fácil. Por muitos momentos pensei em desistir, mas prossegui com minhas investidas de estudo e de concluir a proposta à qual tinha me apaixonado.

Agradeço às minhas amigas que me ajudaram durante meus momentos de desespero, que me ouviram, que me deram conselhos e que me ajudaram a concluir meu curso de Pedagogia.

Além disso, sou extremamente grata às minhas colegas de profissão que me ensinaram, na prática e com muita paciência, como agir em diversas situações.

Agradeço, também, minha coordenadora que me deu a chance de assumir uma turma de integral. Obrigada a todas pelo carinho e confiança. O que eu aprendi com vocês, vou levar para a minha vida inteira.

Por fim, um agradecimento especial à professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, por ter despertado em mim o amor pela leitura, que já existia, mas estava guardado por muito tempo. Obrigada pela paciência e suporte.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar as práticas de leitura em sala de aula e o processo de alfabetização de uma criança do 1º ano do Ensino Fundamental I, em aulas semanais de reforço, que apresenta dificuldades de leitura e escrita. Junto disso, analiso meu próprio trabalho como professora de primeira viagem em uma escola particular de Campinas e como a inesperada pandemia do COVID-19 mudou o cenário escolar e minhas perspectivas. Como professora, percebi que o tempo/espço da leitura oral de livros infantis poderia ser um dos momentos de intervenção com as crianças para favorecer abordagens de ensino. A leitura fruição de textos literários pode favorecer a relação dos sujeitos com a escrita. Para as crianças, aprender a ler é um momento que marca o início de novas descobertas e possibilidades. Este trabalho de conclusão de curso fundamenta as situações citadas com base no trabalho de alguns autores como Freire (1968), Ferreiro (1981), Guedes-Pinto (2007) e Lima (2017).

Palavras-chave: Práticas de leitura, alfabetização, leitura fruição, sondagem, pandemia.

SUMÁRIO

1- Introdução.....	7
2- Início da minha vida profissional. Descobrindo as possibilidades da prática de leitura fruição com os alunos.....	9
3- Minhas experiências no estágio supervisionado: alguns apontamentos sobre a metodologia de pesquisa para o TCC.....	12
4- Meu primeiro ano como professora do curso integral.....	23
5- A pandemia e meu trabalho como professora.....	25
5.1 Analisando as sondagens.....	29
6- Apontamentos finais.....	44
7- Referências bibliográficas.....	46

1- Introdução

O ano de 2015 marcou a minha vida, pois foi no final desse período que terminei o Ensino Médio. Foi o ano que mais senti medo e insegurança sobre o meu futuro; tinha apenas 17 anos e já me deparava com a decisão de escolher minha carreira. Eu sabia que iria prestar vestibular para cursar Pedagogia, mas não tinha certeza se era o curso certo para mim. Sou a segunda filha mais velha da família, tenho sete irmãos. Sim, são muitos, mas com o tempo acabei me acostumando com a casa sempre cheia, falta de privacidade, acordar cedo nos finais de semana, entre muitas outras situações que faltaria espaço para comentar. Mas ser a segunda mais velha me ajudou muito a enfrentar diversas situações, que eu só descobriria dois anos depois.

Minha decisão de ser professora iniciou-se a partir das vivências que tive em casa com meus irmãos, através de nossas leituras em conjunto, nos momentos de brincadeiras, acolhimento e auxílio nas tarefas da escola, mas foi em 2014 em uma viagem a Ouro Fino (MG), como voluntária, que a Pedagogia me escolheu. Meu trabalho era oferecer para crianças de 3 a 8 anos de idade, atividades lúdicas e recreativas no período das férias de julho. Foi naquele momento que tive o primeiro contato com uma sala de aula e com muitas crianças ao mesmo tempo. Observar as necessidades delas foi essencial para que eu pudesse entender a importância de me tornar professora e meu papel em sala de aula.

Quando não passei no vestibular em 2015, todos os meus medos e inseguranças se multiplicaram. E agora? O que eu faço? Acabei de terminar o Ensino Médio e vou ter que fazer cursinho? Fiquei devastada com os resultados que obtive na seleção. Naquela época não entendia que, na realidade, eu tinha era muito tempo para decidir o meu futuro. Pensava que por não ter sido aprovada na faculdade seria o fim da minha vida! Estava sem rumo e me via meio perdida. Meus pais decidiram conversar comigo sobre as minhas opções: eu poderia escolher entre o cursinho ou estudar em casa. Concordei em fazer cursinho à noite, porque era o único período disponível.

As aulas começaram e esse novo contexto foi um baque para mim; além de não ter passado na faculdade e ter que fazer cursinho, comecei a frequentar as aulas no período noturno. Muita coisa nova a ser entendida e vivida. Não lembro quais eram minhas expectativas em relação a isso na época, mas hoje, quando paro para lembrar, percebo o quanto eu precisava desse choque de realidade. Estava acostumada com um ambiente mais familiar no colégio, estudava há quatro anos no mesmo lugar, com os mesmos amigos, mesmos professores, mesma realidade. Precisava entender que eu vivia em uma bolha social, não convivía com pessoas com

pensamentos opostos aos meus, só tinha interesse naquilo que me era familiar e confortável, mas a vida real não é assim, não pode ser assim.

Na época não lidei bem com a situação, não estava gostando do ambiente, estava me sentindo muito pressionada; não estava indo bem nos simulados, não estava me sentindo eu mesma. Conversei com meus pais novamente e contei que não queria ir mais para o cursinho. Eles aceitaram, mas com uma condição: estudar em casa. Eu teria, então, que ter o triplo de organização e planejamento. Depois de três meses de cursinho, comecei os estudos em casa. Não foi nada fácil, tinha meu plano de estudos e assistia vídeo aulas pelo Youtube, mas, muitas vezes, perdia o foco. Os meses foram passando e o vestibular estava cada vez mais próximo. Consegui ficar mais focada e confiante de que meus estudos dariam frutos e foi mesmo o que aconteceu. No final de 2016 prestei vestibular para entrar na Unicamp e em 2017 fui aprovada no curso que tanto desejava.

A minha expectativa e da minha família foram superadas quando li o meu nome da lista de aprovados no vestibular da Universidade Estadual de Campinas: “Gente, finalmente vou estudar só o que eu gosto, chega de matemática! ”. Doce ilusão, o primeiro semestre começou e trouxe com ele a filosofia, sociologia, antropologia, história da educação etc. “Espera aí, será que é isso mesmo? Onde entra a parte de cuidar das crianças? Pedagogia é assim? ”, pensei. Lembro que minhas angústias eram as mesmas de algumas das minhas amigas. Atualmente entendo a importância que essas matérias têm no currículo em nossa formação profissional; nos dão base para entender as diversas situações que enfrentamos no trabalho, como por exemplo nos momentos que precisei analisar, refletir e fazer uma autocrítica sobre o meu trabalho e o meio em que eu estava inserida.

Com essas angústias em mente, eu e uma amiga decidimos procurar estágio remunerado, pois precisávamos da prática escolar. E foi assim que minha jornada na escola iniciou, em 2017 comecei a trabalhar como auxiliar de classe em uma escola particular de Campinas.

2- Início da minha vida profissional. Descobrindo as possibilidades da prática de leitura fruição com os alunos

Meu primeiro ano como professora auxiliar significou uma fase com muitos desafios a enfrentar! As únicas experiências com crianças que eu tinha até então eram restritas à minha casa e meu breve trabalho como voluntária. O tempo foi passando e consegui aprender muito com o estágio cotidiano em sala de aula. Consegui finalmente conciliar muitos aprendizados teóricos, que tanto estudei na faculdade, com o meu dia a dia. Lógico que nem tudo se relacionava às minhas vivências, mas fez grande diferença na minha jornada profissional. Consegui perceber, por exemplo, o quanto a prática de ensino com as crianças requer planejamento, requer conhecimento específico a respeito de várias questões da docência. Em 2019 fui escolhida para assumir a função de professora auxiliar de classe de uma sala de 1º ano e, com isso, auxiliar as crianças no processo de alfabetização. Foi minha primeira vez trabalhando no Ensino fundamental I. Nos dois anos anteriores, fui auxiliar volante da Educação Infantil e depois fiquei na sala de uma turma do infantil II (crianças de 3 a 4 anos). Não tinha experiência com alfabetização e por isso foi um desafio tão grande para mim. Mas estava bem ansiosa para começar e confiante.

Dividia a sala com duas professoras, uma de inglês e a outra de português. Considero-as pessoas maravilhosas. Devo muito do que aprendi a elas. Todos os dias a professora de inglês, como sempre muito criativa, iniciava suas aulas cantando e dançando com as crianças uma música de “bom dia”. Com essa dinâmica diária aprendi que os alunos se sentiam parte fundamental da aula e mostravam ser bons ouvintes no decorrer do dia. A de português sempre me deu espaço para tudo, desde chamar a atenção das crianças quando necessário, até continuar as aulas quando ela não estava presente. Aprendi muito com elas, no jeito de falar com as crianças, quais maneiras de atuar com os alunos, na postura de uma professora frente aos desafios que encontramos, não só em sala de aula. Enfim, essas duas professoras fizeram uma enorme diferença na minha vida. Além de serem um grande exemplo de profissionais, se tornaram grandes amigas.

Nos anos anteriores como professora auxiliar, percebi que o tempo/espço da leitura oral de livros infantis, sem relação direta com as tarefas, poderia ser um dos momentos de intervenção com as crianças para favorecer abordagens de ensino, de ajuda às crianças. Notei que esse poderia se constituir uma forma de aproximação dos alunos comigo e com a leitura.

A leitura fruição de textos literários pode favorecer a relação dos sujeitos (qualquer pessoa de qualquer idade) com a escrita, como nos informam Lajolo (2005) e Kleiman (2005).

O gosto pela leitura pode ser incentivado nas crianças e a professora assume papel fundamental nesse momento, pois ela é a mediadora, o modelo. Tudo vai depender da maneira que ela apresentará a leitura para seus alunos. O tom de voz, a entonação, os gestos, tudo faz diferença na hora de contar uma história, Tonin (2015) em sua tese sobre leitura fruição destaca a importância da performance no momento de ler um livro para os alunos. Para a autora, a performance feita na hora da leitura desperta nos alunos o gosto e o interesse pela leitura. Ainda de acordo com Tonin (2015) muitas vezes o que se pratica não condiz com o aquilo que é dito e defendido no seu cotidiano escolar:

Embora faça parte do senso comum a ideia dessa instituição como aquela que legitima e orienta a prática de leitura, não é preciso muito esforço para se perceber que o dito e o praticado divergem – e muito. A escola, por vezes, configura-se como ambiente hostil quando se pensa na leitura como prazer (TONIN, 2015, p. 41)

Concordando com a autora, no contexto da realidade de minha prática pedagógica, o planejamento diário da escola em que eu trabalhava contempla a leitura fruição como momento obrigatório, mas na prática cotidiana, ela não acontecia como o preconizado. Isso por que a demanda da apostila, segundo comentam as professoras titulares do Fundamental 1, não permite a leitura de um livro literário por dia. Percebo que na Educação Infantil, a leitura fruição tem muito mais importância e ocorre todos os dias, mas no 1º ano isso é pouco frequente. A matemática, por sua vez, requer mais tempo e atenção, segundo alguns relatos das professoras durante nossas conversas.

Visto que a leitura era relegada à segundo plano no 1º ano, resolvi em acordo com as professoras titulares das turmas que, durante o intervalo, eu levaria livros para a aula externa da escola. No começo foi muito difícil, só uma criança aceitava sentar comigo para ler, pois era o momento do parque e eles aproveitavam para correr e brincar com os amigos. Alguns dias se passaram e eu fui pensando como poderia fazer para mudar essa situação e deixar esse momento mais prazeroso para eles. Um dia, antes de sairmos para o parque, combinei com eles que quem quisesse poderia fazer um revezamento, poderiam ler um pouco do gibi e depois ir para o parque.

Alguns aceitaram e gostaram bastante, uns depois que cansavam de brincar, sentavam-se na sombra para ler e conversar sobre as histórias. E assim criamos uma rotina de leitura.

Durante meus estudos sobre a importância da leitura no ambiente escolar, li um trecho do trabalho de conclusão de curso “Leitura Fruição para uma turma de 2o ano: experiência de uma professora auxiliar” de Mariana Lima, que me chamou a atenção, “aprender a ler, realmente não corresponde a algo tão simples”. O estudo em questão destaca o quanto a leitura pode ser uma porta de entrada para um novo universo de escolhas e experiências. Além disso, é necessário entender a importância da prática cotidiana da leitura fruição para as crianças no ambiente escolar. Retomando as ideias defendidas no TCC:

“É possível assegurar que a leitura - como as demais aprendizagens - é um processo de construção pessoal a partir dos conhecimentos e das experiências de cada aluno, reforçado pelas oportunidades que lhe são oferecidas, como, por exemplo, a criação de um espaço dentro da sala de aula que oportunize condições de acesso aos diferentes portadores de textos, e de leituras” (LIMA, 2017, p. 15)

Para as crianças, aprender a ler é um momento que marca o início de novas descobertas e possibilidades. Eram 20 minutos de leitura que já faziam a diferença no cotidiano das crianças, essa evolução foi percebida aos poucos pelos pais das crianças e por nós professoras da turma. Fizemos essa rotina até o final do ano em conjunto com a ida à biblioteca, semanalmente.

3- Minhas experiências no estágio supervisionado: alguns apontamentos sobre a metodologia de pesquisa para o TCC

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. (Paulo Freire, 1968)

Na abordagem tradicional, a prática educativa é caracterizada pela simples transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos anos, de forma vertical do professor para o aluno. O espaço para o aluno atuar, agir e reagir é escasso, na maioria das vezes as aulas são apenas expositivas, com muita teoria e memorização. Esse modelo de educação é o que Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, nomeia como educação bancária, em que os sujeitos aprendizes eram tomados como assimiladores de conteúdo. A visão do ensino era bastante restrita.

Preso e exilado durante a ditadura militar nos anos 1960, Paulo Freire (1968) acreditava na educação como ferramenta de transformação social, como forma de reconhecer e reivindicar direitos. Para ele, o maior objetivo da educação consiste em conscientizar o aluno; a escola, nessa perspectiva, assume o papel de ensiná-lo a ler o mundo, além das palavras. Ou melhor, ler as palavras ao mesmo tempo que vai se apropriando da leitura como uma prática social, como uma forma de se relacionar com seu entorno cultural.

Infelizmente, como funcionária de uma escola particular de grande porte, em Campinas, não percebi essa perspectiva da educação transformadora. No colégio, a educação bancária era priorizada, o ensino voltado apenas ao uso das apostilas e ao acompanhamento sequenciado das aulas era o que se privilegiava no dia a dia escolar. Muitas vezes, nos anos seguintes como professora, preparei uma aula em conjunto com as crianças e no dia que combinamos de realizar as atividades, não dava tempo, pois a professora responsável pelo turno regular não havia finalizado alguns exercícios da apostila e deixava para que eu finalizasse com as crianças no contra período. Tal situação prejudicava o andamento das minhas aulas e eu não podia fazer nada em relação àquilo, pois a prioridade da escola é que terminemos a apostila no prazo estipulado.

Freire (1968) questiona o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas da época, que ele classificava como educação bancária, alienante. Na prática dessa maneira de ensinar, o aluno é visto como um cofre vazio em que o professor deposita fórmulas e conhecimentos até "enriquecer" o aluno. Após a escola, os alunos "enriquecidos" se tornarão replicadores desse conhecimento.

“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la”. (FREIRE, 1968, p. 37)

Constantemente perguntava-me qual era o meu papel na educação, como poderia ir além em uma escola tradicional e regrada? Será que estava fazendo o suficiente? O melhor? Durante meus momentos de reflexão, encontrava respostas negativas para essas perguntas. Eu observava as crianças e pude constatar o quanto elas pareciam, muitas vezes, se entediar ao passar horas sentadas na sala de aula, fazendo tarefas na apostila, sem poder muitas vezes pintar, desenhar ou fruir alguma outra atividade diferente. Sempre que eu podia, optava por priorizar as atividades ao ar livre, desde atividades no projeto até algumas tarefas na apostila. Às vezes a correria era tanta que nem conseguíamos brincar no parque. Aquilo me angustiava. As crianças esperavam a tarde toda para poder extravasar, brincar, correr e gritar. Quando não tínhamos tempo para esses momentos de livre expressão, ficava nítido para mim a decepção nos rostinhos deles, o tempo parecia que não andava e a aula parecia ser arrastada. A cobrança da escola era grande, mas a minha era muito maior.

Freire (1968) apresenta algumas de suas considerações a respeito de uma escola centrada de modo restrito à transmissão de conhecimentos:

“A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais. O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o "bancaísmo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. ” (FREIRE, 1968, p. 39)

Acredito ser importante minha autocrítica, mas também, perguntar-me até onde consigo ir como auxiliar e, mais a frente, como professora nessa escola? O que de fato está ao meu alcance? Qual o meu papel como professora em uma escola privada que tem uma proposta fechada e centrada nas apostilas?

No artigo “O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação” de Ana Lúcia Guedes-Pinto e Angela Kleiman, as autoras discutem sobre as dificuldades de professores iniciantes e em formação, no processo da própria construção identitária. Elas assumem que os processos de interação vividos na dinâmica das relações sociais na escola fornecem indícios sobre as formações identitárias daqueles que estão em interação:

“Assim, em relação às identidades profissionais (tal como as de gênero, etnia, classe e outras), é na interação, dessa vez em contextos de trabalho, que os processos de identificação e os discursos que posicionam os sujeitos são construídos. No que concerne à identidade do professor em formação, trata-se de processos de identificação sempre situados em um contexto no qual se entrecruzam determinantes das instituições escolar e acadêmica, dos interlocutores e dos discursos que posicionam os sujeitos socialmente.

Nos seus estudos sobre a identidade profissional do professor, Varghese et al. (2005) distinguem dois tipos de relações interacionais que participariam do processo de construção identitária: a identidade atribuída – aquela imposta pelos outros – e a identidade demandada – aquela que alguém reconhece ou demanda para si”. (GUEDES-PINTO e KLEIMAN, 2021, p. 6)

Analisar, portanto, episódios vivenciados por mim como professora auxiliar na escola pode se constituir uma forma de se problematizar o trabalho docente e o nosso processo inicial de formação profissional na docência. Prestar atenção na fala do outro na relação social se constitui uma maneira de entendermos como nosso papel de professora está sendo apreendido pelos alunos, no caso deste TCC.

Alguns episódios que vivenciei nas situações de estágio mudaram minhas perspectivas sobre educação. Como pontuei anteriormente, comecei o estágio cedo, pois queria conhecer o ambiente escolar e me certificar de que estava no lugar certo para trabalhar. Eu não imaginava o estágio como um lugar tão complexo, tão cheio de pluralidades e acontecimentos distintos que ocorrem ao mesmo tempo. Tanta coisa acontecia no cotidiano da escola, da sala de aula que, muitas vezes, me sentia invisível. Hoje entendo que minhas experiências contribuíram para meu constante processo formativo como professora.

Guedes-Pinto e Kleiman (2021), ao analisarem os dizeres por escrito das estagiárias, reconhecem que o mergulho dos estudantes na dinâmica escolar se configura essencial para que possam se inscrever no campo junto aos sujeitos. Elas também assinalam que o registro sistemático do próprio processo se torna um elemento importante que favorece a aproximação e entendimento das relações no ambiente.

Ancoradas na perspectiva histórico-social, as autoras problematizam a possibilidade de criação de “algum lugar” em meio às dinâmicas dessas relações entre os muitos sujeitos envolvidos, com base em uma proposta de mergulho na realidade cotidiana das escolas. Por esse viés, apresentam sua concepção de entendimento do trabalho no estágio na formação inicial de professores:

Os sentidos e eventos singulares, produzidos entre os sujeitos com quem vimos trabalhando, são constitutivos dos procedimentos de aproximação do universo social da escola de que lançamos mão. Eles também participam da configuração de nossa metodologia de trabalho, assentada na inserção nas relações produzidas entre os sujeitos que fazem e vivem a escola, no registro sistemático e na análise dessas relações em suas condições históricas de produção. (GUEDES-PINTO & FONTANA, 2006, p. 86). (GUEDES-PINTO e KLEIMAN, 2021, p. 7)

Eugenio (2003), na sua pesquisa no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, instituição especializada no ensino de pessoas que não têm visão, ressalta o quanto foi importante conviver com as crianças de uma classe e tomar para registro os acontecimentos em um diário de campo. A pesquisadora comenta diversos desafios relativos tanto à questão ética de se enxergar e ter a visão em um lugar aonde os demais não conseguem ver, quanto ao registro das situações vivenciadas com a turma. Eugenio (2003), discorre a respeito dos muitos aprendizados no mergulho feito no campo da pesquisa.

Segui como conduta de meu trabalho de campo para o TCC, anotar em um caderno todos os registros que considerava importantes ou que conseguia me lembrar assim que tinha acesso a ele. Procurei registrar sistematicamente diversas situações que vivia no meu cotidiano, buscando construir uma memória de minhas atitudes com os outros, assim como dos outros comigo.

A maioria dos meus registros são de situações positivas com as crianças, alguns de meu período como estagiária e minha relação com as crianças marcou minha vida de maneira positiva. Eu gostava bastante de registrar no meu caderno apenas a data e o nome da criança ou situação que tinham me impactado naquele dia. Em 2018 eu estava enfrentando diversas

situações complicadas no meu trabalho, dividia a turma com uma professora de português e outra de inglês, as duas não estavam conseguindo se entender e essa situação atrapalhava bastante nossa convivência. No dia 26 de outubro de 2018 eu fiz uma breve anotação: Parque de areia – Valentina (nome fictício).

Fazia minhas anotações dessa maneira, pois me forço a sempre lembrar das situações que aconteceram. Nesse dia em específico me lembro de estar exausta, era uma sexta feira e logo depois do trabalho eu iria para a faculdade. Estava desanimada por causa da situação entre minhas colegas de trabalho, a semana tinha sido difícil. Na hora do lanche levei as crianças para o parque de areia e a professora aproveitou para fazer seu intervalo, sentei-me em um dos brinquedos e fiquei observando as crianças. A Valentina, de quatro anos, era uma das crianças mais agitadas da sala e que demandava bastante atenção diariamente, ela se aproximou de mim e perguntou:

— O que foi Tia?

— Nada Valen! – Disse a ela

— Você parece cansada!

— Eu estou um pouco cansada, mas é porque hoje é sexta feira! – Disse a ela

— Você tá cansada do barulho?

— Não estou não!

— Você quer um abraço? – Disse ela

— Eu quero!

A Valentina não era uma criança que prestava muita atenção nos nossos comandos, mas nesse dia ela percebeu que eu não estava bem e me ofereceu a melhor coisa que eu precisava naquele momento: acolhimento. Foi exatamente isso que eu encontrei na minha profissão como professora, as crianças me acolhiam diariamente através de gestos, carinhos e palavras. O trabalho em campo não é fácil, muitas vezes surgiam situações que eu nunca imaginei ter que lidar, situações que nunca ouvi alguém falar sobre, como por exemplo ter que lidar com muitas crianças ao mesmo tempo, se responsabilizar quando algum aluno se machuca, o que fazer quando uma criança foge da sala, como lidar com pais que entram na sala de aula durante uma atividade, quando é realmente necessário intervir e auxiliar os alunos, etc. Esses momentos foram ajudando na minha construção como professora. Guedes-Pinto e Fontana (2006) discutem sobre a chegada ao trabalho de campo e as incertezas que os estagiários enfrentam:

“O jovem futuro professor chega à escola em cumprimento a uma tarefa escolar. Sua ida à escola foi precedida e é acompanhada por leituras, conversas, negociações — com a professora da disciplina na Universidade e com as pessoas que vivem o cotidiano da escola. Ele sabe que se espera dele a aproximação desses sujeitos, a escuta atenta, o respeito a seus espaços e práticas. O que não sabe de antemão é o que vai acontecer estando na escola, face a face com os sujeitos singulares que a produzem. É nessa relação que vai se construir uma história entre sujeitos, cujo destino não se pode antecipar” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p. 82-83)

Nos meus anos como professora auxiliar de classe eu percebia o quanto as crianças se aproximavam de mim e o quanto a relação delas com as professoras titulares era distante. Para eles eu era a tia e as professoras, as responsáveis. Na maioria das vezes eles recorriam às professoras titulares sobre dúvidas da aula e a mim sobre discussões com os colegas ou quando precisavam de carinho e aconchego. Confesso que na maioria das vezes eu não me importava com isso, pois eu gostava de ter essa proximidade e abertura com as crianças.

A partir das minhas experiências de estágio pude iniciar a minha história como professora, pude entender o meu lugar e minha importância na vida das crianças. Recordando-me do meu primeiro ano como estagiária e auxiliar de classe (me refiro ao ano de 2017), lembro do meu primeiro dia de trabalho. Comecei minha jornada na escola como auxiliar volante, exatamente dois dias antes de uma Mostra Cultural. Acho que é possível imaginar a correria que as professoras e as crianças estavam. Naquela situação nova para mim fiquei bastante assustada com a grande movimentação da escola e perguntei para uma estagiária se era sempre assim, ela riu e disse:

— Ah, é um pouco menos ruim!

Entendi a brincadeira dela e ri junto. Estávamos na área externa do colégio com as crianças, pois as salas estavam sendo ocupadas pela exposição dos projetos. As crianças estavam bem animadas se divertindo nos brinquedos. Acompanhando as crianças estavam as auxiliares de cada turma, as professoras estavam ocupadas finalizando a decoração das salas. A situação, apesar de agitada, estava sob controle até que ouvimos um choro bastante alto.

Procurei a criança que estava chorando e fui até ele acalmá-lo e entender o que havia acontecido. Era meu primeiro desafio como auxiliar, queria resolver a situação da melhor maneira. Dei um abraço na criança, pedi para um colega dele pegar a garrafinha de água, ofereci, mas ele recusou e continuou chorando. Sentei-me com ele no chão e falei:

— Está tudo bem! Eu estou aqui com você!

Ele continuou chorando. Propus para irmos ao banheiro lavar o rosto, ele aceitou e foi andando comigo. Antes de chegarmos lá, a professora dele veio até nós e me disse:

— O que aconteceu?

— Eu ainda não sei, ele estava brincando e começou a chorar! Vou lavar o rosto dele e vejo se ele me conta! – eu disse

— Ah não, fica tranquila! Não deve ter sido nada, ele chora alto assim todo dia! Não fica dando colo, porque ele aproveita, pode ser firme! Deixa ele ir brincar que daqui a pouco passa!

Segui para o banheiro e lavei o rosto dele, voltei a afirmar que estava tudo bem e que se ele quisesse conversar comigo, eu iria ajudá-lo. Ele se acalmou e disse que um amigo pegou o carrinho da sua mão. Fomos até a outra criança e perguntei o que tinha acontecido, ele confirmou a história e disse que fez aquilo pois queria muito brincar com o carrinho. Expliquei que poderia ter pedido por favor e que os dois poderiam brincar juntos, os dois aceitaram e voltaram à brincadeira.

Lembro que fiquei pensativa sobre a fala da professora, afinal ela o conhecia há mais tempo que eu e certamente sabia como lidar com a situação toda. Como era meu primeiro dia, fiquei bastante insegura com a maneira que procedi. Será mesmo que eu deveria ter deixado para lá? Será que ele conseguiria resolver sozinho? Eu medieei a situação conforme o que acreditava. Percebo o quão difícil é para uma estagiária seguir aquilo que acredita, ainda mais se precisar seguir outra forma de conduta, diferente de uma professora que já está na escola há muitos anos. O estágio se mostra como um momento importante na formação do professor, mas é um momento repleto de incertezas e inseguranças.

A pesquisadora, Marta Kohl de Oliveira, especialista na área de Educação com ênfase em Psicologia Educacional chama a atenção para o papel das intervenções pedagógicas segundo a abordagem de Vygotsky:

“Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de

outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1997, p.62)

A autora destaca o papel da escola e, principalmente, da professora no processo de ensino, pontuando o quanto faz diferença nós podermos agir junto ao outro, no sentido de promover seu desenvolvimento. Oliveira (1997) sinaliza, com isso, a função social da instituição escolar e de seus profissionais a ficarem atentos aos gestos e comportamentos do outro, com o intuito de ter condições de atuar em suas zonas de desenvolvimento proximal /potencial, ou seja, saber apoiar adequadamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. Quanto ao papel da intervenção no processo, a autora também afirma:

“Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores.” (OLIVEIRA, 1997, p.63)

Quando faço uma autocrítica de minhas intervenções, vejo que realizei muitas que favoreceram o desembaraço ou dificuldade das crianças com alguma tarefa, mas algumas vezes, consigo lembrar de momentos que decidi intervir em situações escolares de maneira precipitada. Algumas dessas situações, a pressa durante a leitura me atrapalhou, por exemplo, acabei finalizando palavras que algumas crianças tinham dificuldade em ler, intervi em discussões que as próprias crianças conseguiriam resolver entre si, dei respostas durante o momento de escrita em vez de deixar o aluno analisar sozinho.

Situações que ocorreram por despreparo, dúvida e insegurança de como agir frente às situações cotidianas de uma sala de aula. Acredito ser muito difícil aprender algo sem antes cometer equívocos; entendo que todas essas ocorrências foram essenciais para meu desenvolvimento e formação como professora. Com o passar dos anos e dos meus estudos, consegui enxergar no “erro” um indicador do raciocínio da criança. Exatamente como fala Emilia Ferreiro (1981) sobre o processo de alfabetização das crianças, o que antes era visto como erro de escrita, passou a ser encarado como parte do processo de aprendizagem.

Lembro de uma conversa que tive com a coordenadora sobre quão insegura eu estava me sentindo para tomar decisões e escolher minhas abordagens, ela me disse que aprendeu um mecanismo quando ela era estagiária:

— Todo dia que acabavam as aulas eu ficava por último na sala de aula, organizando os armários e as atividades das crianças. Eu nunca ia embora com a sala bagunçada! Enquanto eu arrumava tudo, eu ia pensando nos prós e contras que aconteceram no meu dia e fazia uma autoanálise do que eu errei, do que eu acertei e do que poderia fazer para não cometer os mesmos erros no outro dia. Não é fácil, mas com o tempo você vai aprendendo que tem situações que mesmo errando, a gente deu nosso melhor naquele momento! – disse ela

Ouvir esse relato foi muito importante em meu processo de formação como profissional. Isso me ajudou muito nos meus anos como estagiária e como professora de primeira viagem, os meus erros precisam fazer parte e ajudar minhas práticas, me auto analisar fez diferença no meu desenvolvimento e evitou muitas vezes que eu cometesse o mesmo erro, afinal só conseguimos superar o erro tomando consciência dele.

Tal como apontam Guedes-Pinto e Fontana (2006), o mergulho nas relações da dinâmica escolar nos permitem auferir nosso ouvidos, dar escuta a dizeres que nos transformam como profissionais, que nos afetam como sujeitos.

“Essas condições de produção do encontro com o outro, demarcadas por lugares sociais, caracterizam-se pela dissimetria e pela impossibilidade de fusão entre os sujeitos envolvidos, de forma que não há como viver o lugar do outro, mas compreendê-lo.

Em situações como as dos estágios, em que se trata de inserir-se deliberada e explicitamente em um certo contexto, a consideração do encontro com o outro e seus limites tornam-se explícitos antes mesmo que a relação se instaure.” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p. 82)

Como auxiliar de classe eu conhecia meus deveres e meus limites, mas em algumas situações eu não sabia como agir ou o que fazer. Como disse anteriormente, para as crianças eu era a Tia, eu sabia que podia intervir nos conflitos, mas no começo eu não sabia se podia auxiliar durante uma dúvida em sala de aula, pois as crianças só chamavam a professora e eu não queria me intrometer. Eu vivenciava experiências muito diferentes com as professoras de sala, uma me deixava bastante livre nos momentos em sala de aula, durante as atividades e nos momentos

de brincadeira. Ela me dizia que eu era a professora da sala também e que só precisaria lhe pedir permissão para fugir, ela brincava.

Então, na aula dela, as crianças me tratavam como professora e me chamavam assim, pois segundo ela eu não era tia de ninguém ali. Eu ficava bem livre e conseguia ajudar as crianças bem mais nas aulas dela, me sentia parte da turma. Infelizmente nas aulas da outra professora isso não acontecia, ela fazia questão de me chamar de auxiliar e de Tia Isa:

- Tia Isa, “fulano” precisa ir ao banheiro, você acompanha ele por favor?
- Quem já terminou pode ir com a Tia Isa no parquinho!
- Quem tiver alguma dúvida me chama que eu ajudo! Tia Isa você acompanha as crianças para lavarem as mãos?

Basicamente, nas aulas dela, eu só acompanhava as crianças no parque e no banheiro. Percebia o quão confusas elas ficavam. Na aula de uma eu era professora e na aula da outra, a tia do banheiro. Na maioria das vezes eu não me importava, sabia que eu estava começando e que precisava respeitar as professoras da sala, mas algumas vezes me doía ouvir que eu estava ali apenas para auxiliar.

Guedes e Fontana (2006) falam do “não lugar” que algumas estagiárias enfrentam na busca pela formação profissional e essa dificuldade de não pertencer ao ambiente:

“ No tocante a esse aspecto, Augé (1994) auxiliou-nos na teorização do lugar social ocupado pelos futuros professores (estagiários) nas relações escolares, caracterizando-o, como um não-lugar, ou seja, uma posição e um modo de participação nas relações sociais produzidas na escola que se caracteriza pela ausência de vínculos e pelo efêmero, pela provisoriidade de uma condição que, ainda que prolongada, é de passagem. Os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias dos alunos que ali estudam, ou à comunidade em que ela se insere. Eles estão “de passagem” pela escola e não têm um lugar assegurado nas relações ali produzidas.

Como não existe um lugar assegurado, o desafio é produzir algum lugar nas relações escolares, vivendo-as. Trata-se da produção de acontecimentos que não preexistem à presença do futuro professor na escola, nem às relações que vai viver ali.” (GUEDES-PINTO E FONTANA, 2006, p. 82)

Decidi encontrar e entender qual era o meu lugar naquela escola e qual meu papel na vida daquelas crianças. Conversava bastante com a coordenadora e ela me dizia o que eu

poderia fazer com aquela situação, dizia que todas as experiências, sendo elas positivas ou negativas, são necessárias, fazem parte do processo de formação profissional docente. Que um dia eu entenderia e que iria trabalhar com várias professoras e que conseguiria identificar àquelas que eu usaria como exemplo de como ser e agir e, outras, como exemplo de não ser. E levo esse conselho até hoje.

Em 2019, ainda como professora auxiliar de classe, recebi uma proposta da coordenadora para trabalhar como auxiliar de classe com carteira assinada, deixando assim de ser estagiária. Aceitei a proposta e fiquei oficialmente como auxiliar de classe, pela primeira vez, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. Foi nesse ano que tive a certeza de que tinha encontrado meu lugar, as duas professoras da sala (de inglês e português) trabalhavam muito bem juntas e faziam o planejamento em conjunto. Após o início das atividades, as duas me deixavam a par do planejamento, eu participava das reuniões e compartilhava meus pensamentos.

Apenas nesse ano entendi a importância de ser incluída nas reuniões, o quão importante foi conviver com duas profissionais que me ensinavam na prática. Cresci muito profissionalmente graças a elas. Em diversas situações em que precisei resolver problemas nos anos seguintes, recordei-me das soluções oferecidas por elas anteriormente. Acredito que foi naquela época que comecei a ter segurança das minhas atitudes e passei a ser mais firme e confiante. O que foi decisivo para que a escola me contratasse como professora titular de uma turma do curso integral.

4- Meu primeiro ano como Professora do curso integral

No final do ano de 2019, recebi a proposta para trabalhar como professora titular de uma turma integral do 1º ano, do ensino fundamental I, mesmo sem ter terminado a graduação. Aceitei a proposta feliz, mas também com medo de assumir pela primeira vez, uma turma sozinha. Conversei sobre as minhas inseguranças com a coordenadora e ela me encorajou, mostrando-me de que eu era capaz e podia contar com a ajuda e suporte da escola.

O ano começou e junto vieram as emoções e ansiedade do 1º dia de aula, medo do novo, mas também ansiedade por começar logo. Como nos conta Guedes-Pinto (2019, p. 64), o início de um novo ciclo de trabalho constitui-se em um momento de muitas apreensões: “Expectativas, receios, medos e ansiedades povoam a atmosfera da escola. Recuos e desejos pelo novo à espreita...”. Tinha recebido da coordenação a lista de alunos da minha turma, 12 crianças no total. Preparei algumas atividades de acolhimento para recebê-las e quebrar o gelo do primeiro encontro. Quando cheguei à escola, uma quarta-feira à tarde, para buscar as crianças para o almoço, veio a surpresa. Não eram 12 alunos matriculados na minha turma, mas 24 crianças.

Tremi de medo, nunca tinha visto tanta criança em uma sala só, todas eufóricas e gritando felizes para sair da sala. Tomei coragem, pedi silêncio e para todas se sentarem em seus lugares. Me apresentei, expliquei como seria nosso dia, alguns dos combinados da nossa turma e escrevemos juntos a rotina na lousa. Assim partimos para o almoço e nosso dia começou. Nossa primeira leitura foi “Quico em o primeiro dia de aula” de Sueli Ferreira de Oliveira, publicado em 2010. O livro conta a história de um menino que tinha medo de ir à escola pois pensava que lá havia mil monstros, mas no seu primeiro dia de aula descobriu estar enganado e se divertiu bastante.

Posso dizer que a semana seguiu tranquila, fizemos algumas atividades de leitura e desenhos para acolher as crianças. Após a primeira semana começamos nosso projeto de sala sobre o Egito, escolhemos o tema em conjunto pois a escola exigia um projeto da turma de integral, mas, deixava o tema aberto de acordo com as escolhas das professoras. Nossa rotina era dividida entre fazer as tarefas de casa, projeto do Egito, aula com professores especialistas e brincar no parque. As tardes eram muito tranquilas e produtivas. Com o início do projeto e das tarefas de casa, fui observando as crianças que tinham mais dificuldade em ler e em escrever, e, de interpretar textos. Pude identificar, durante as aulas e leituras, três que estavam um pouco atrás dos demais colegas, o restante da turma possuía o mesmo nível de escrita.

Conversei com a coordenadora sobre a rotina de leitura que tinha feito no ano anterior e perguntei se podia fazer novamente naquele ano e ela me disse que sim. Com sua autorização, dei início à leitura oral de livros junto com a turma, que assim como no ano anterior, as crianças adoraram. Mas como dessa vez eu estava como professora titular, decidi fazer mais. Com o início do projeto sobre o Egito, fui buscar livros sobre o tema, como por exemplo o “Egito antigo, passo a passo” (2016) de Aude Gros, “Diário de Pilar no Egito” (2012) de Flávia Lins e Joana Penna e o “Antigo Egito, guia de aventuras” (2008) de Ciranda Cultural que disponibilizei para as crianças lerem. Combinamos de fazer produções de textos sempre após a nossa leitura. Começamos em nosso primeiro dia, escrevendo uma frase sobre o que achamos da leitura. Depois de alguns dias, passamos a desenvolver um parágrafo inteiro e, mais à frente, depois de um mês de atividades, eles passaram a fazer as produções textuais sozinhos.

Alguns tiveram mais facilidade nesse processo de produção escrita, outros tiveram certas dificuldades, por exemplo, em escrever determinadas palavras. Ao observar dificuldades como essas levei para a sala de aula caça palavras temáticos, jogo da forca e aos poucos comecei a perceber pequenas mudanças na escrita e na leitura.

E aí o inesperado aconteceu, chegou a pandemia do Covid-19. O Corona vírus foi classificado pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como uma doença respiratória altamente contagiosa que causa risco de morte. Em março de 2020 o Brasil entrou em isolamento social para tentar conter, sem sucesso, o avanço do vírus. A pandemia resultou em instabilidade social e econômica global, gravíssimas.

5- A pandemia e meu trabalho como professora

Quando a pandemia começou, ninguém sabia o que ia acontecer, o que esperar, quanto tempo iria durar e quais seriam os procedimentos que teríamos que seguir. Na primeira semana da pandemia anunciada na mídia, continuamos trabalhando normalmente, não tinha quase nada de informação sobre a Covid-19. Não usávamos máscaras e não fazíamos o distanciamento.

Lembro de ter perguntado para a coordenadora se ela achava que as aulas presenciais seriam suspensas. Ela disse que a probabilidade de isso acontecer era baixíssima. Uma semana passou e recebemos a notícia de que a Unicamp suspenderia as aulas, uma das primeiras universidades a tomar essa decisão.

Meu sentimento, naquele momento, foi de alívio. Pensei que ficaríamos 15 dias em casa “descansando”. Na semana seguinte o colégio decidiu cancelar as aulas e continuar de maneira remota. A direção se reuniu e decidiram manter nós, professoras do integral, de reserva, caso alguma professora precisasse se ausentar. Fiquei tranquila, pois eu realmente acreditava, que essa situação era passageira. O tempo foi passando e as coisas só pioravam. Aí começou a bater o desespero, fiquei sem dar aula por quase quatro meses. Fiquei muito desmotivada, com medo de perder a oportunidade de dar aula pela primeira vez e de ser mandada embora.

Em uma terça de manhã, a coordenadora da escola fez contato comigo. Ela me avisou que uma professora do 1º ano estava muito doente e que precisaria se ausentar por um mês, me perguntou se eu gostaria de substituí-la nas aulas de português. Eu respondi que sim. Só tinha um pequeno problema, eu não fazia ideia de como as aulas online estavam acontecendo e como faria para prender a atenção das crianças, pois sabia das dificuldades de concentração que elas estavam enfrentando.

Perguntei a uma amiga do trabalho, se eu poderia assistir a aula para ter uma noção de como montar meu planejamento. Confesso que fiquei em pânico, no primeiro momento da aula, ela pegou um violão e começou uma música com as crianças, todos eles dançando e cantando junto. Pensei “pronto, não sei cantar e nem tocar nenhum instrumento, dancei! ”.

Dediquei-me à tarde para montar minha aula do dia seguinte. Decidi começar o dia com a leitura oral com as crianças, como fazíamos antes, mas pensei em levar mais de um livro, para que eles pudessem decidir qual leitura iríamos fazer. Acordei cedo para poder me organizar e ligar o computador; aquele frio na barriga que eu tive no primeiro dia de aula voltou com muito

mais força. Dessa vez eu sabia que junto das crianças, as famílias também estariam participando das aulas e isso me deixava muito insegura.

A aula começou com a coordenadora explicando para as crianças o porquê de eu estar ali. O lado bom foi que a maioria delas ficava comigo à tarde no período do integral e já me conheciam. Respirei fundo e comecei. Montei a aula no PowerPoint e mostrei as três opções de livros que tinha separado para eles. Eles escolheram, por votação, o livro Selma de Jutta Bauer, publicado em 2007.



Livro Selma, de Jutta Bauer.

“O que é felicidade?” Selma traz a resposta. A história é sobre uma ovelha que tem uma rotina comum, comer grama, ensinar as crianças a falar, praticar um pouco de esporte, conversar com a vizinha e dormir. O que chama a atenção na leitura da história, é a satisfação com que ela realiza essas atividades.

Selma vê beleza nas coisas mais simples da vida. Ela só quer ser feliz. Para ela, sua vida cotidiana já lhe é suficiente. Quando lhe perguntam o que faria se tivesse milhões, ela respondeu:

“Comeria muita muita grama..., de preferência ao amanhecer, depois falaria com os meus filhotes, depois faria um esporte radical, à tarde mais uma refeição de grama e ao amanhecer, teria o prazer de cavaquear com a D. Maria. Em seguida cairia num sono profundo e sereno” (BAUER, 2007, p. 10)

Selma faria exatamente o que sempre fez. Durante a aula, levantamos algumas questões sobre o livro: O que é felicidade? Vocês se consideram felizes? E agora na pandemia, o que fazemos todos os dias nos traz satisfação?

Com essas questões, conversamos bastante sobre como podemos valorizar aquilo que fazemos todos os dias, como podemos ser felizes com o simples, com a nossa família e nossos

amigos. A aula foi bem diferente do que planejei, nossa conversa durou muito tempo, pois todas as crianças após a leitura, quiseram falar e expor o que estavam sentindo. Além disso, percebi muita diferença na aula online, a leitura parecia mais silenciosa pois as crianças estavam com os microfones fechados. Senti falta da leitura feita em sala presencial, os alunos participavam fazendo diversas perguntas e riam de algumas partes do texto ou lembravam de alguma experiência que queriam contar.

A respeito do planejamento de ensino, Guedes-Pinto et al (2005) apontam sua importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Destacam o fato de ele fornecer bases para a aula. Porque planejamos, podemos alterar o que foi pensado no momento de sua realização. Mesmo a aula tendo um encaminhamento diferente do planejado, a preparação que foi feita com antecipação favorece que possamos tomar decisões de mudança de percurso, como foi o que ocorreu. Terminamos, então, aquela conversa com um desenho sobre aquilo que nos faz feliz. A maioria dos desenhos se referiam à família e dos amigos, poucos desenharam bens materiais.

Gostaria muito de dizer que nesse mês que substituí a professora titular, tudo ocorreu bem, mas não. As crianças estavam com muita dificuldade em ler e de escrever, como já mencionado, além das dificuldades de concentração, tinha o agravante ensino remoto. A conexão da internet de alguns parava de funcionar durante a aula, algumas crianças se perdiam durante as tarefas de Língua Portuguesa, por exemplo. Muitas delas estavam tendo aula no quarto, com a luz quase apagada, de pijama, comendo e com a família interrompendo várias vezes. Situações inusitadas como essas não aconteciam no ensino presencial, as aulas eram mais fluidas e com menos interrupções.

Pedi para conversar com a coordenadora sobre algumas mudanças que poderíamos fazer. Disse a ela que a dificuldade de ler e escrever dos alunos estava acima do que acompanhava nos anos anteriores. E que, apesar da leitura diária, estava vendo poucas mudanças. Ela me acalmou, explicando que entendia minha preocupação, mas que as coisas não seriam fáceis. Além disso, ela enviou um comunicado para as famílias pedindo a colaboração para que as crianças tivessem um espaço fixo para as aulas e para que usassem o uniforme, para tentar construir aos poucos uma rotina de estudo.

A rotina diária possibilita que as crianças se orientem em relação ao tempo/espaço e desenvolvam sua independência e autonomia. Se os alunos não possuem rotina e seu dia a dia

é desorganizado, ocorrem consequências preocupantes em seu desempenho. Observava crianças com irritabilidade, estresse, falta de interesse e sonolência durante as aulas online.

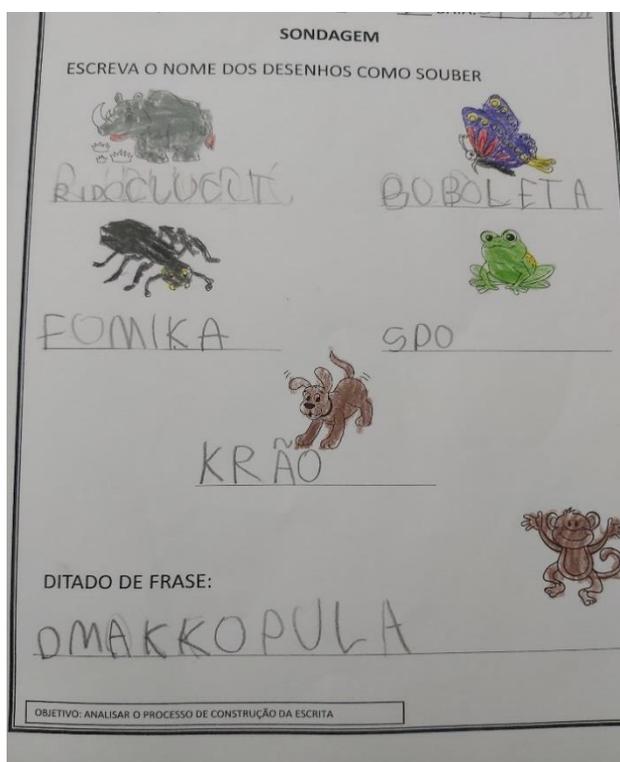
Esse mês substituindo a professora foi bem desafiador para mim. Senti que meus esforços não eram suficientes como gostaria; a grade horária montada pelo colégio não ajudava, tinha pouquíssimos momentos livres sem a apostila. A coordenadora me ligou de novo e me pediu para assumir as aulas de reforço, para tentar suprir as necessidades das crianças. Aceitei e comecei a planejar como poderia colocar na prática minha pesquisa.

5.1- Analisando as sondagens

Para a minha decepção, a proposta de aulas do reforço teve pouca adesão das famílias. Um total de cinco crianças começaram a fazer as aulas comigo. E, ao fim do ano, eu pude acompanhar somente uma criança, que compareceu em todas as minhas aulas de reforço. Foi bem frustrante saber que muitos precisavam desse apoio, mas não conseguiram ou não quiseram participar.

Decidi me dedicar a esse menino que ficou sozinho nas minhas aulas, que aqui no caso, chamarei de Matheus. O Matheus começou as aulas de reforço com muita dificuldade de leitura, de escrita, na fala e de concentrar-se na aula. Logo no primeiro dia, realizei uma sondagem (preparada pela escola) para identificar os conhecimentos que ele já tinha se apropriado. Expliquei a dinâmica da atividade e que ele faria sozinho do jeito que achava ter entendido. Ele ouviu a proposta e foi fazendo enquanto eu o observava pelo computador.

A atividade proposta pela escola era de escrever o nome da imagem da forma que a criança souber. Pedi para ele deixar o microfone ligado para que eu pudesse escutar e entender sua linha de raciocínio.



Primeira sondagem do aluno Matheus

- “Rinocelonte” – observou Matheus
- Já sei como escreve esse!

E assim ele escreveu a primeira palavra “RIDOCLUCLT”. Percebi que por falar algumas palavras trocando o “R” pelo “L”, afetava a sua escrita. Na segunda imagem aconteceu o mesmo, quando o Matheus pronunciou a palavra borboleta, ele não falou o “R”, ele escreveu “BOBOLETA”.

Seguindo a sondagem, ele sempre falava em voz alta o que ia escrever, “FOMIGA”, mas na hora de escrever a palavra formiga, Matheus trocou o G pelo K, se confundiu nos sons de cada letra. Em seguida falou do sapo e escreveu “SPO”.

— Cão! – disse ele em voz alta sobre a última imagem

Ao escrever, Matheus grafou “Krão”, trocando o som das consoantes “C” por “K” e adicionando a letra “R”. No último exercício era preciso formar uma frase para a imagem do macaco que estava ao lado. Reparei que ele já conhecia o significado de montar uma frase. Importante relatar que, em nenhum momento durante a sondagem ele fez perguntas ou pediu ajuda; conseguiu cumprir o que a atividade pedia do seu jeito.

— Vou escrever o macaco pula, porque eu tenho um jogo aqui na minha casa que chama pula macaco! – disse ele enquanto escrevia a frase.

“OMAKKOPULA”, é possível notar o quanto o Matheus se aproximou da escrita alfabética correta ao representar as partes sonoras das palavras. Podemos pensar que ele pulou alguma letra ou que está escrevendo sem atenção, mas não é nada disso. Ele, na verdade, mostra com sua escrita suas hipóteses sobre as regras do sistema alfabético. Ele cria mais de uma versão para a escrita da mesma emissão sonora, o que é natural nesse processo de apropriação do alfabeto. Pode-se notar que Matheus apresentou erros comuns e naturais a quem está aprendendo a se apropriar do sistema de escrita alfabética, tais como a oralidade interferir na escrita e na troca de letras parecidas.

Considerando também que a pesquisadora Emília Ferreiro (1981) realizou diversos estudos de grande relevância acerca do processo de alfabetização, tal como seu livro “A psicogênese da língua escrita” lançado em 1986. Escolhi a autora como referência teórica para analisar o desenvolvimento cognitivo do aluno, para entender como ela explica os processos e as formas mediante as quais as crianças começam a ler e escrever.

Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, é referência para o ensino brasileiro, suas pesquisas focam nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Segundo ela “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é

na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (1981, p.47).

“Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.” (FERREIRO, 1981, p. 20)

Ferreiro (1981), tomando por base a teoria do desenvolvimento psicológico segundo Piaget, explica que as crianças, em fase de aprendizado da escrita, na interação com o sistema alfabético, trazem em sua grafia as marcas das hipóteses que vão construindo a respeito das regras desse sistema. A autora, então, apresenta as várias fases que comumente se manifestam no processo de alfabetização: fase pré-silábica ocorre quando a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; fase silábica quando a criança interpreta a letra da sua maneira, lhe atribuindo valor; fase silábico-alfabética quando a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas e, por fim, fase alfabética ocorre no momento que a criança domina, enfim, o valor sonoro das letras e das sílabas.

Confesso que interpretar esse “documento”, tal como apontado por Ferreiro (1981), não é tarefa fácil, mas se faz necessário para compreender o processo de escrita de cada criança. Matheus, por exemplo, é uma criança que no começo dos nossos encontros poderia ser considerado um aluno que apresentava uma escrita no nível silábico-alfabético, estava na passagem da hipótese silábica para a alfabética, ou seja, ele percebia a parte sonora das palavras e tentava escrevê-las.

Ainda sobre esse processo Emilia Ferreiro chama a atenção de que “uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita.” (1981, p.21). Que é o caso do meu aluno, Matheus sabia identificar o nome e o som das letras, mas apresentava algumas dificuldades de sua escrita.

Com essa primeira sondagem em mãos, decidi montar a aula seguinte com uma leitura e com um vídeo. Infelizmente a escola enviava atividades prontas para as famílias todo começo de mês, o que atrapalhava bastante minha forma de planejar as aulas. Perguntei à coordenadora se eu podia não trabalhar com essas atividades prontas e conduzir as aulas de reforço de outra

maneira. Ela me disse que não era possível, pois a escola precisava seguir um padrão em todas as aulas. Eu poderia usar os minutos que sobrassem para passar o que eu quisesse.

Acredito ser importante destacar esse tipo de situação, pois trabalhar em escola tradicional, muitas vezes me fez entrar em conflito com meus ideais. Sempre me questionava se eu estava ensinando ou apenas depositando conhecimento nas crianças. Infelizmente tinha um limite que eu conseguia alcançar em termos de criar conteúdo e atividades. No começo da minha jornada nessa escola eu não tinha tantas questões negativas que me faziam ponderar se meu lugar era ali. Com o passar dos anos essas dúvidas eram mais constantes do que minhas certezas.

Dando continuidade às aulas de reforços, optei por documentar aqui apenas as sondagens, pois as atividades prontas eram quase sempre a mesma coisa: caça palavras, recortes de revistas e jornais, colorir desenhos prontos etc. Acredito ser mais explícito, nesse caso, perceber o desenvolvimento da escrita e da leitura do aluno com essas sondagens.

Para tentar incluir o Matheus nas decisões sobre o encaminhamento das aulas e adequar meu planejamento à realidade dele, combinamos de ele escolher os livros. Podiam ser de casa ou das opções que eu levava, decidimos juntos quais partes ele tentaria ler e quais eu leria, além de incluir jogos e vídeos nos poucos minutos que tínhamos de sobra. Os vídeos escolhidos estão em um canal no Youtube chamado “O show da Luna”, que conta a história de uma menina de 6 anos apaixonada por ciências. Escolhi esse canal, pois o Matheus também é apaixonado por ciências e adora aprender sobre o assunto.

A maioria dos livros que ele pedia para lermos nas aulas tem relação com ciências. Percebia o quanto ele se interessava por aprender sobre os planetas e os fenômenos naturais. Muitas vezes precisei pesquisar as respostas para as perguntas que ele me fazia:

- Tia Isa, por que o trovão faz barulho?
- Por que a Lua muda de forma?
- Por que o sol é tão brilhante?
- Por que só podemos morar na terra?
- Existe E.T?

Encontrei na forma de livros, vídeos e jogos uma maneira mais descontraída de conduzir nossos momentos e de encontrar as respostas que ele tanto queria. No começo de uma de nossas aulas, apresentei para ele duas opções de livros, um sobre planeta e o outro sobre a água. Ele

escolheu o livro “O pequeno planeta perdido” de Ziraldo, que conta a história de um homem enviado ao espaço em direção a um pequeno planeta tão distante que o combustível acabou assim que o foguete chegou ao seu destino. O homem, completamente só, gritou por socorro, e, por incrível que possa parecer, a Terra toda ouviu o seu pedido. Nós lemos o livro juntos, cada um com uma página. Ele parava bastante a leitura para perguntar se estava lendo certo. Naquele momento disse a ele que não se preocupasse e continuasse do jeito que achava certo. Em nosso percurso, pude notar que ele tinha mais dificuldade na escrita do que na leitura, ele reconhecia o som das letras, mas se confundia com algumas consoantes.

Na maioria das aulas, enquanto ele fazia as atividades prontas, nós conversávamos sobre como tinham sido as aulas do período regular. Registrei uma de nossas conversas:

- E aí Matheus, como foi seu dia hoje?
- Ah tia Isa, a mesma coisa de sempre! – disse ele
- Como assim? – perguntei
- Ah teve muita aula de português e um pouco de inglês.
- O que você fez de legal?
- Nada.
- Como assim nada? O que você mais gostou de fazer? Deu tempo de conversar com algum amigo?
- Não conversei com ninguém hoje, não deu tempo!
- Ah que pena, mas e aí? Teve alguma dúvida na matéria de hoje?
- Tive, não entendi o que era para fazer na lição de casa!
- Você conseguiu tirar dúvida com a professora?
- Não.
- Por quê?
- Não deu tempo!

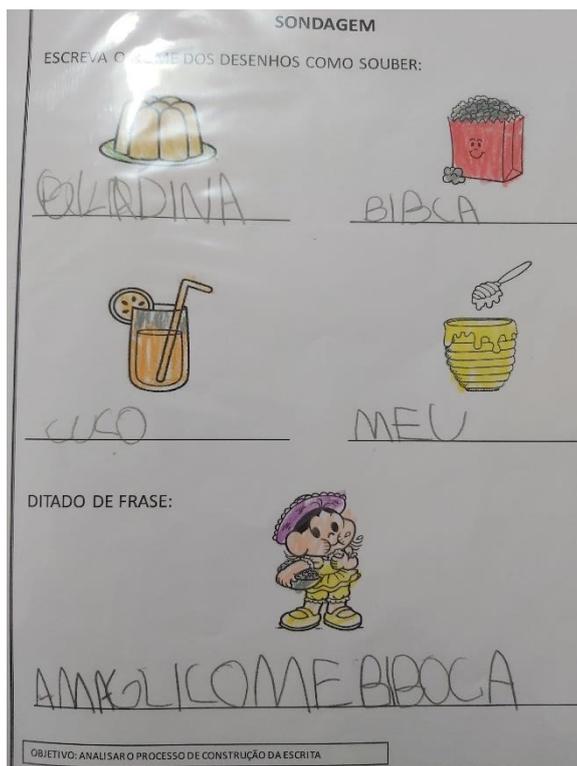
Quando eu trabalhava como professora auxiliar nessa mesma escola, eu lembro de reclamar da correria que era. Muitas vezes eu não dava conta da demanda de trabalho, precisava me dividir entre fazer as correções nas apostilas de todas as crianças, auxiliar a professora na atividade seguinte, acompanhar as crianças no banheiro, ficar de olho na movimentação da sala e ajudar caso alguma criança precisasse. Se a correria era grande para mim, imagina para as crianças. O fim do dia chegava e a fisionomia de cada pessoa dentro da sala era a mesma, exaustão.

Durante a nossa conversa eu lembrei como era difícil a rotina da turma regular. Fazia parte do cotidiano uma certa pressão para cumprir as tarefas no prazo. Muitas vezes a professora e a auxiliar não dão conta de sanar todas as dúvidas das crianças na mesma hora, pois a aula deve continuar. Várias vezes o Matheus me trouxe questões que surgiam na aula e não eram respondidas, apesar do meu tempo também ser muito curto, tentava ao máximo auxiliá-lo em suas perguntas.

Comecei a entender o porquê de ele ter tanta dificuldade de concentração no período regular e comigo não. Além do fato de ele ser o único aluno, ele tinha liberdade de falar na hora que quisesse, o que fazia dele um aluno super participativo e concentrado nos temas das nossas aulas. A mãe dele colaborava muito, sempre ajudava nas lições de casa, fazia as atividades complementares, incentivava o amor dele por ciências e estava sempre perguntando como ele estava nas aulas.

A escola tinha como conduta fazer a sondagem todo mês, para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento de cada criança. Em um mês fizemos as atividades prontas, conversamos bastante e nos conhecemos, lemos oito 8 livros (afinal tínhamos duas aulas por semana e, portanto, liamos dois livros por semana). Comecei a ver o progresso do Matheus na leitura e na escrita. Ele participava muito das aulas de reforço e tirava muitas dúvidas, demonstrava bastante interesse nas atividades. Ele não gostava muito de fazer o caça palavras nem a cruzadinha, mas fazia rápido para podermos assistir os vídeos de ciências e conversar sobre o que ele achava.

A proposta da segunda sondagem foi bem parecida com a primeira:



Segunda sondagem do aluno Matheus

É possível notar que o aluno continuava no nível silábico-alfabético. Há momentos em que ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, e outros em que ele representa as unidades sonoras menores, os fonemas.

Emilia Ferreiro nos ensina que, nesse período há a alternância grafofônica, ou seja, a criança alterna o uso de duas letras para representar a mesma emissão sonora. Nesse caso, o Matheus escreveu a mesma sílaba na palavra “BIBCA” (pipoca), e no momento de formar a frase ele escreveu “AMAGLICOME BIBOCA” (a Magali come pipoca), ele utilizou a mesma sílaba, mas a escrita foi diferente.

O conhecimento é individual e precisa ser construído por meio de uma abordagem diversificada, garantindo a aprendizagem de cada aluno. Sabemos que, para muitas crianças, a leitura e a escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem ocorrer de muitas maneiras.

“Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua

aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades” (FERREIRO, 1981, p. 55)

Do lugar de professora, muitas vezes, me vi frente a essas dificuldades no processo de ensino, da alfabetização. Em algumas situações não soube analisar adequadamente qual seria a melhor estratégia para ajudar o Matheus a resolver suas dúvidas. Nesse cenário de desafios, tentava facilitar a construção de sentidos para as perguntas que me fazia e proporcionar que compreendesse os conhecimentos com os quais ele estava se apropriando. Acredito que devemos adaptar o nosso planejamento à realidade do aluno, quando esse consegue fazer relação entre o que aprende e a sua realidade, fica mais fácil encontrar significado no que está aprendendo.

Durante esse período como professora de reforço, me policiava para não me render ao modo tradicional de ensino, de não enxergar a criança como um banco no qual eu apenas depositaria meu conhecimento. Não é fácil alterar mudanças no modo de ensino quando este já está consolidado em uma instituição. Mas é possível utilizarmos as pequenas oportunidades para dar vazão àquilo em que acreditamos. Entendo que minha mudança de postura não aconteceu da noite para o dia, foram anos buscando embasamento teórico e apoio de colegas de profissão mais experientes. Acredito ser um processo constante, pois diariamente enfrentaremos situações adversas que irão necessitar de calma e paciência para buscar o melhor resultado.

Dando continuidade às análises das sondagens, a terceira realizada por Matheus já é possível notar o grande desenvolvimento que ele estava tendo, lembrando que o intervalo entre elas era de apenas um mês:



Terceira sondagem do aluno Matheus

É notório o avanço do aluno para o nível alfabético, afinal ele já demonstra domínio sobre o valor das letras e das sílabas. Sozinho, ele conseguiu escrever “vaso”, “tulipa”, “lapis” (não colocou o acento), “povo” (não acrescentou a letra “L”), “vetido” (não colocou a letra “S”) e “pão”, dessa vez acentuando corretamente a palavra. No último exercício, o objetivo era escrever uma frase utilizando a palavra peteca. Matheus, antes de escrever, mais uma vez, disse em voz alta:

— Vou escrever Paulo jogava peteca!

E escreveu “PALO ZOGOGAPETECA”. Sírio Possenti professor no Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas, autor da obra “Aprender a escrever (re)escrevendo”, publicada em 2005, aponta o fato de alguns professores avaliarem de maneira equivocada e simplificada os erros gramaticais de alguns alunos. Ele explica que os erros gramaticais são normais e podem ocorrer pelos seguintes fatos:

“Falta de uniformidade na correspondência entre som e letra (o que explica erros como escrever com j o que se deve escrever com g, com ss o que se deve escrever com ç ou com sc etc.);

Diferença de pronúncia de certos segmentos (o que provoca a “troca” de e por i, de o por u, de l por u, de u por l, de l por r, de r por l etc.);

Variação mais ou menos significativa entre a forma dicionarizada da palavra e a forma falada (por exemplo, eucaliptal e calipal ou calipar, para citar regionalismos);

Separação ou não de certas partículas (de que são exemplos porventura/de repente; em cima/embaixo; a partir/apesar etc.).

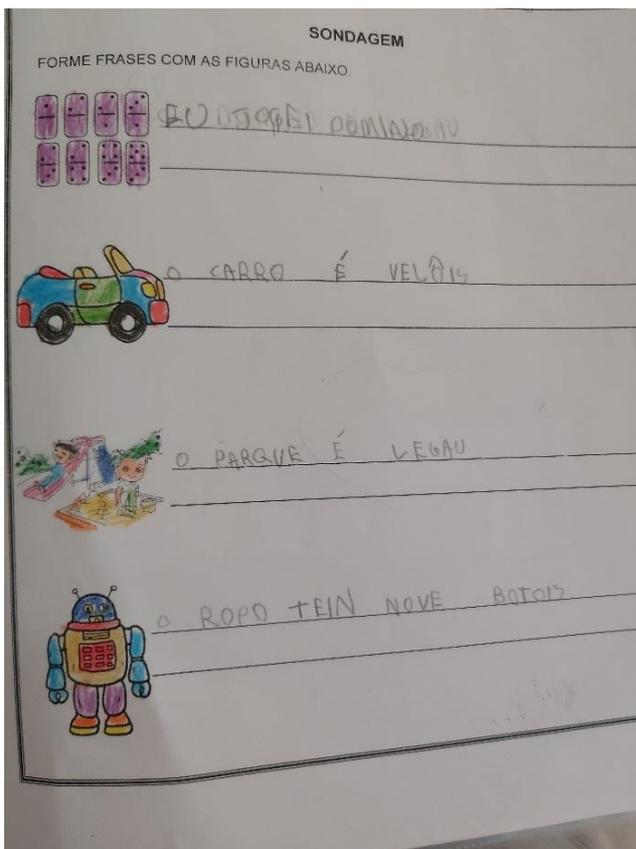
Essa pequena amostra indica que quase nunca os erros são sintomas de “burrice”, desinteresse ou de problemas de ordem médica, mas efeitos de variedade da representação escrita, trate-se da diversidade “legalizada”, trate-se da variedade linguística, as diversas maneiras de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita.” (POSSENTI, 2005, p. 16).

Segundo o autor, situações como, por exemplo, a troca de letras ou acentos e letras que faltam, devem ser considerados como erros comuns e previsíveis no processo de alfabetização da criança. Sendo assim, os erros apresentados pelo aluno Matheus são completamente normais e compreensíveis. O autor ainda chama a atenção para os conceitos invertidos da nossa sociedade sobre o domínio da ortografia:

“O domínio da ortografia é, ao contrário do que nossa sociedade “pensa”, um saber até pouco relevante, exceto por seu valor simbólico. Mesmo assim, ou até por isso mesmo, dá prestígio. Também outros aspectos das línguas estão relacionados com prestígio – e não, por exemplo, com características estruturais e com funções comunicativas ou cognitivas. “Boa pronúncia” ou “boas concordâncias” produzem boas representações dos falantes. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade. Em geral, sem qualquer fundamento. Pode-se conhecer muito ou ser ignorante falando em qualquer língua ou dialeto.” (POSSENTI, 2005, p. 18)

O autor nos alerta de que não se pode tratar o erro como um diagnóstico de fracasso. Muito pelo contrário, os erros são ferramentas importantes para compreendermos o processo de aprendizagem da criança. Durante o processo de alfabetização do Matheus, é possível notar a atualização dos conhecimentos dele relativos à gramática, especialmente à gramática sonora. Ao longo dos meses ele foi se apropriando, aos poucos, do sistema alfabético e dos livros que liamos, esses lhe davam assistência no momento das escritas e das sondagens.

A penúltima sondagem apresentava uma proposta mais desenvolvida, em comparação com as anteriores. Matheus teria que formar frases com as imagens apresentadas:



Quarta sondagem do aluno Matheus

A primeira imagem é de um jogo de Dominó. Matheus optou de início pela seguinte frase:

— O dominó é legal, vou escrever isso! – disse ele.

Antes de começar cada sondagem, eu instruí ele a ler com bastante calma e depois de escrever uma frase, voltar e reler o que ele havia escrito. Como combinado, ele terminou de escrever a frase e ficou pensativo:

— Professora, legal é com “L” ou com “U”? – perguntou ele.

— Hmm, o que você acha?

— Não sei!

— Posso te explicar depois da atividade, tá bom? Por enquanto você precisa escrever do jeito que você acha!

— Ah, então eu posso trocar de frase?

— Você pode fazer do jeito que achar melhor!

— Vou mudar então!

Ele decidiu escrever “EU JOGUEI DOMINÓ”, em seguida escreveu “O CARRO É VELÔIS”. Na penúltima imagem ele olhou com calma e disse:

— Professora, eu vou escrever “o parque é legal”! Eu acho que é com “U”, mas pode ser com “L”, então depois você me fala!

— Tá bom! – disse a ele.

Fiquei muito feliz por ele ter seguido aquilo que acreditava, mas ao mesmo tempo estar disponível para entender, caso fosse o contrário do que ele estava pensando. Ele escreveu “O PARQUE É LEGAU”. Por último, ele observou a última imagem do robô e disse:

— Eu gosto de robô! Nossa, esse tem vários botões! Vou contar... NOVE? Caramba, são muitos mesmo!

— O robô tem nove botões! – disse ele enquanto escrevia

“O ROPO TEIN NOVE BOTOIS”. Mais uma vez, o Matheus demonstra seu conhecimento, adquirido ao longo dos meses, para formar frases com muito mais segurança e rapidez. Essa foi a sondagem que ele fez mais rápido e ficou mais satisfeito com seu próprio trabalho. Após a realização da sondagem eu o parabeneizei pela escrita e disse que eu estava muito feliz com o quanto ele estava se desenvolvendo, por estar sempre atento às aulas e por estar disposto a escutar. Disse que ele não era o único que estava aprendendo muito com as nossas aulas, eu também estava. Ele pareceu surpreso e perguntou:

— Mas professora você já sabe escrever!

— Tem coisas que eu não sei, mas estou aprendendo muito com você!

— O que?

— A ter mais paciência, a ter mais calma com meus erros! Também a escutar mais as pessoas!

— Eu te ensinei isso quando?

— Hahaha todos os dias! – não aguentei o tom de surpresa dele e dei risada

No começo das aulas de reforço eu ficava muito insegura, pois não tive adesão das famílias às aulas, conforme comentado antes, e isso me fez duvidar da minha capacidade como professora. Matheus me ensinou que cada coisa tem seu tempo, que nossos erros são esperados e fazem parte da nossa caminhada.

O ano estava acabando, tínhamos apenas mais uma sondagem pela frente e no último mês preparei aulas mais tranquilas e cheias de vídeos, afinal o ano de 2020 não foi fácil para ninguém. Estávamos realmente no fim, faltavam três aulas para entrarmos de férias. A primeira dessas antecedia a sondagem, então combinamos de ler um livro juntos. O livro escolhido por ele foi “Estrelas e planetas” de Pierre Winters, publicado em 2011. O livro conta alguns

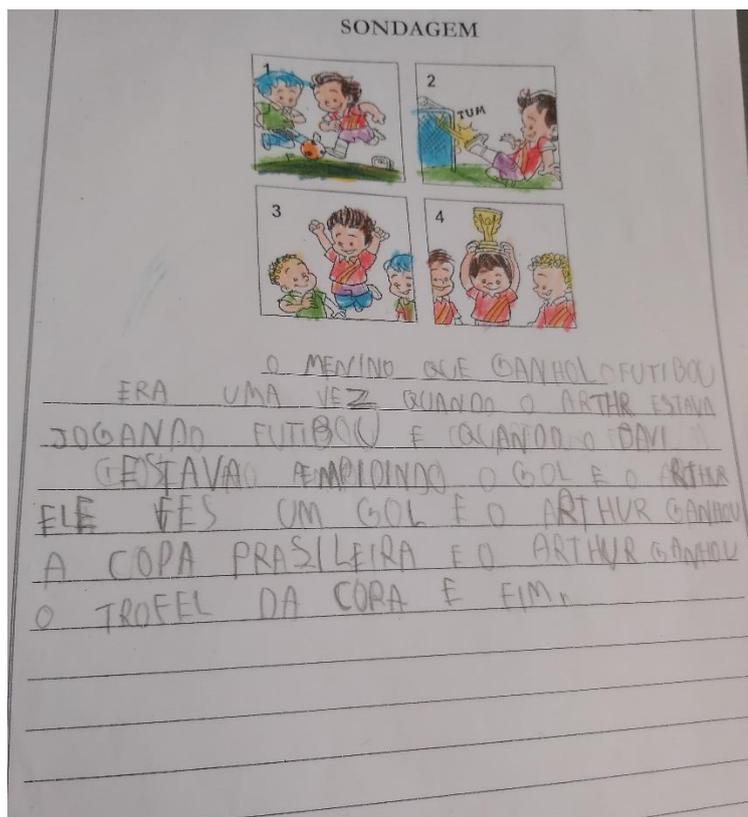
segredos e responde perguntas como: “Por que existe o dia? ”, “Por que o formato da Lua muda?”, “O Sol é uma estrela?”, “Quais planetas existem?”, etc. Além disso, oferece informações sobre as estrelas, planetas, sobre a Terra, a Lua e o Sol.

Segundo Matheus, esse livro é o seu preferido, pois fala sobre o universo e explica o porquê de algumas coisas acontecerem. A aula foi bem tranquila, conversamos sobre o livro a maior parte do tempo. Lembro de ter elogiado a sua leitura, que tinha melhorado consideravelmente. Ficamos procurando vídeos no YouTube sobre o universo e tirando dúvidas sobre eles. No final da nossa aula, pedi para que ele apontasse três coisas novas que ele havia aprendido na nossa aula:

- A primeira coisa que mais gostei de saber foi o porquê Plutão não é mais planeta! – disse ele.
- Ah, eu sabia que não era mais considerado planeta, mas não sabia o porquê, também gostei de saber – disse a ele.
- A segunda coisa foi que não tem como fazer som no espaço! Posso gritar bastante lá que ninguém vai me ouvir!
- Sim hahahaha essa foi boa! – eu comentei.
- E a terceira coisa, que achei um pouco triste, foi saber que tem muito lixo no espaço!
- Sim, porque as missões espaciais liberam muito lixo e resíduos no espaço! – disse a ele.
- Sim, tem muita sujeira lá! Mas eu gostei de saber disso! – disse ele.

E assim encerramos nossa penúltima aula antes da sondagem. Matheus, desde o começo das aulas de reforço, mostrou comprometimento e vontade de aprender, principalmente quando o assunto envolvia seu amor por planetas e pelo sistema solar. Seu desenvolvimento é perceptível ao longo das sondagens e das suas participações na leitura durante as aulas. Esse processo aconteceu aos poucos, mas envolveu muito esforço do aluno, dos pais e dos professores envolvidos.

A proposta da última sondagem era uma produção de texto sobre uma tirinha. O aluno, como de costume, faria a sondagem sozinho da maneira que ele escolhesse e achasse melhor. Expliquei a proposta e ele entendeu e fez sua produção:



“O MENINO QUE GANHOL O FUTIBOU” – Última sondagem do aluno Matheus

“ERA UMA VEZ QUANDO O ARTHR ESTAVA JOGANDO FUTIBOU E QUANDO O DAVI ESTAVA EMPIDINDO O GOL E O ARTHUR ELE FES UM GOL E O ARTHUR GANHOU A COPA BRASILEIRA E O ARTHUR GANHOU O TROFEL DA COPA E FIM”.

Durante a escrita da produção de texto, Matheus estava bastante concentrado e falava as palavras em voz alta antes de escrevê-las, o que muitas vezes foi decisivo para que ele corrigisse sozinho algumas palavras (o papel da fala egocêntrica no processo de aprendizado, como já apontado por Vygotsky). Ele foi fazendo quadrado por quadrado, contando a história de acordo com a imagem, terminou relativamente rápido a sondagem e pediu para colorir as imagens.

De acordo com Emilia Ferreiro (1981) o aluno finalizou as aulas de reforço na fase silábica, ou seja, adquiriu o conhecimento sobre o valor sonoro das letras, apresentou domínio e estabilidade na escrita, adequou-a a sua fala, demonstrou preocupação em separar as palavras e formar frases, e, por fim, conseguiu produzir um texto de maneira autônoma.

É necessário entender a importância da leitura em sala de aula como recurso de alfabetização e a necessidade de adequar o planejamento de acordo com a vivência das crianças. Quando comecei meu planejamento e as aulas de reforço, eu não tinha ideia de que falaria sobre planetas e sistema solar, mas o Matheus amava esse assunto e tinha contato com ele todos os

dias, sendo algo que vai além do ambiente escolar e se torna uma característica muito pessoal do aluno. Esse tema foi decisivo para que ele conseguisse prestar atenção nas aulas e que gostasse de participar do reforço no contra período. Entendo que ele era meu único aluno e que era mais fácil adequar meu planejamento a apenas ele, mas é muito importante construir as aulas em conjunto com as crianças e o meio em que elas vivem para que estudar faça sentido para elas.

Segundo Emilia Ferreiro (1981), é necessário atribuir sentido. Nosso papel como professores é formar leitores críticos que queiram buscar conhecimento não só para passar de ano. A qualidade de ensino deveria ser a principal preocupação atual, muitas crianças não terão a oportunidade que o Matheus teve de estudar em uma escola particular e ter aulas de reforço. Para os alunos terem melhores resultados na alfabetização, os professores precisam conhecer o perfil de seus alunos e a realidade em que vivem.

6- Apontamentos finais

Neste TCC apresentei a proposta de focalizar meus estudos na importância da prática de leitura em sala de aula e quais foram as minhas experiências como professora de primeira viagem. Ao longo da minha formação como professora busquei atribuir sentido ao meu trabalho e ao meu papel na formação dos meus alunos.

Com a análise das sondagens procurei demonstrar o desenvolvimento do meu aluno e um pouco do seu modo de raciocinar. Ao longo dos meses de trabalho com Matheus, ficou bastante visível seu desenvolvimento não apenas em sua escrita, mas também na leitura. Com a pandemia do COVID-19, nós, professores, tivemos dificuldade com a falta de concentração das crianças. A migração das salas de aula para as telas de celulares e computadores alterou o modelo tradicional de ensino.

No meu caso, a pandemia prejudicou a porcentagem de crianças que participariam das aulas de reforço, o que gerou uma grande preocupação com a aprendizagem de algumas crianças. Mas durante o tempo que eu passei com o Matheus, pude entender a importância de um ensino mais dirigido e baseado nas vivências e no meio em que a criança vive. Ver o quanto o Matheus participou das aulas, colaborou com o planejamento e demonstrou interesse nos livros e atividades, fez com que eu continuasse motivada a ajudá-lo nessa jornada. A leitura compartilhada e nossas conversas passaram a ser as atividades centrais das nossas aulas de reforço. A leitura oral em sala de aula feita por mim e pelo aluno possibilitou que ele começasse a apreciar os livros, atribuir sentido a eles. Nossos comentários a respeito das leituras ampliaram nossos olhares e nossa compreensão sobre o que tínhamos lido.

A leitura precisa ser devidamente reconhecida como um recurso fundamental para ser utilizada em sala de aula. Ela é capaz de oferecer diversas vantagens ao longo da vida do aluno, não apenas no período em que ele estiver frequentando uma sala de aula. Entretanto, é nesse momento, quando o aluno está inserido no contexto escolar, que o incentivo pela leitura deve ser trabalhado com maior ênfase e atenção, principalmente, durante o processo de alfabetização.

Segundo Emília Ferreiro (1981), o ato de leitura é um ato mágico:

“Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca “sai linguagem”: uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de outra forma.

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.” (FERREIRO, 1981, p. 99)

Reafirmando com Ferreiro (1981) a qualidade de a nossa língua escrita se constituir um patrimônio cultural, a escola e nós, professores, temos uma tarefa importante, de conduzir nossos alunos a sua apropriação. A prática da leitura em sala de aula se apresenta como uma oportunidade rica para que a aprendizagem aconteça com êxito. Paulo Freire (1988) nos inspira quando afirma “*É preciso que a leitura seja um ato de amor*”.

7- Referências bibliográficas

EUGENIO, Fernanda. **“De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas”**. Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edição: 1968). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1981.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **“Professores iniciantes: pesquisa e organização do ensino no cotidiano escolar”** in NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.) Desatando os nós da formação docente. (3^a edição). Porto Alegre: Mediação, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Borges da; TEMPESTA, Maria Cristina; FONTANA, Roseli Aparecida Cação e SHIOHARA, Aline. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino**. Fascículo 3. Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: SEB/MEC, 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida. **Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial**. Educação em Revista, [S. l.], p. 69-87, 1 dez. 2006.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que os alunos e professores têm a dizer?** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. CEFIEL, São Paulo, p. 5-59, 2005.

LIMA, Mariana. **Leitura Fruição para uma turma de 2o ano: experiência de uma professora auxiliar**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, 1997.

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulo-freire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/>

<https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>