

A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita – a pesquisa e a formação contínua de professores

Stela Miller

Como citar: MILLER, S. A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita – a pesquisa e a formação contínua de professores . *In:* ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais.** Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 73-82. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p73-82>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita: a pesquisa e a formação contínua de professores

Stela MILLER¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto o conjunto de atividades desenvolvidas, durante o ano de 2002, pelo Projeto do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, denominado *A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita*.

Uma recomendação presente nas orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais considera que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna possa se organizar sobre dois eixos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 43). Do nosso ponto de vista, o segundo eixo é, na verdade, um elemento de desenvolvimento do primeiro, ou seja, a análise e reflexão sobre a língua (falada e escrita) constituem o caminho para a compreensão do funcionamento da língua nos dois planos, o oral e o escrito.

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, traz consigo a experiência da linguagem oral; tem internalizada a *gramática da língua*. O plano em que isso ocorre é, no entanto, não-consciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles. Entretanto, uma tarefa importante que cabe à Escola Fundamental é a formação de alunos que saibam ler e escrever

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC – Unesp – *Campus de Marília*.

textos autonomamente, entendendo por autonomia a capacidade de lidar com as exigências do texto escrito de forma consciente, voluntária e intencional.

Aprender a linguagem escrita — nos planos da leitura e da produção de textos escritos — contrapõe-se, portanto, à aprendizagem da linguagem oral. A linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, requer da criança uma dupla abstração: lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, ao mesmo tempo, lidar com a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção (VYGOTSKY, 1993, p. 229-30).

Para conduzir o aluno a esse domínio, o professor atua como o mediador entre a criança e o seu objeto de conhecimento, orientando-a na leitura e escrita de diversos tipos de textos (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995), possibilitando-lhe o conhecimento da dinâmica de organização de cada um, bem como o desenvolvimento de competências lingüísticas necessárias à sua compreensão e produção, nas diferentes situações em que esta ocorre (JOLIBERT, 1994a e b).

O professor, em sua função de mediador, é peça fundamental no desencadeamento do processo de desenvolvimento do aluno: tem o papel de estimular as trocas verbais entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psico-intelectuais superiores dos alunos. Essas funções aparecem, segundo Vygotsky (1988, p. 114), duas vezes no curso desse desenvolvimento, “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O desenvolvimento, na perspectiva vygotskiana, apresenta-se em dois níveis: um real e um potencial. O primeiro reflete a capacidade que a criança tem de realizar uma tarefa sozinha e o segundo indica o que ela é capaz de fazer com o auxílio dos adultos ou de um colega mais experiente. A diferença entre os dois níveis constitui o que se define como *área de desenvolvimento potencial*, na qual deve agir o professor a fim de permitir novas aprendizagens e, assim, fazer avançar o desenvolvimento de seus alunos. As atividades de reflexão e de operação sobre a língua, quer nos momentos de leitura de textos, quer nos momentos de sua produção escrita, inserem-se nesse contexto, pois, partindo do conhecimento que o aluno já adquiriu, levam-no a refletir sobre as novas possibilidades de realização do texto escrito.

Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deve ser encaminhado em contexto que permita ao aluno uma aprendizagem significativa, entendida esta como um conjunto de atividades realizadas com sentido e significado. Nesse contexto, o envolvimento psicológico do aluno com a tarefa escolar desencadeia um motivo que o leva a realizá-la e a construir os conceitos nela incluídos. Considera-se, em virtude disso, a existência de

[...] um conjunto de fatores, que poderíamos qualificar como motivações, relacionais ou inclusive afetivas, que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola. (SALVADOR, 1994, p.152-3)

Entretanto, nem todos os alunos conseguem envolver-se na tarefa de aprender a ler/escrever. Prova disso é o que tem acontecido nas escolas de Ensino Fundamental – séries iniciais – na área de aprendizagem da leitura e da escrita: alunos chegam à 3ª e 4ª séries sem saber ler e escrever.

O que faz com que alguns alunos aprendam a ler e a escrever e outros não? O que diferencia uns de outros? É possível reverter o quadro e fazê-los ler e escrever? Como? Todas essas indagações instigaram-nos e nos levaram a querer realizar pesquisa na área e a oferecer assessoria aos professores a fim de que pudessem ser encontrados caminhos para a eliminação das dificuldades postas à aprendizagem da língua pelos alunos.

Nesse sentido, o projeto *A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita* desenvolveu-se com o objetivo de detectar causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 3ª e 4ª séries e verificar a eficiência das atividades de reflexão sobre a língua como elemento de superação dessas dificuldades. Realizou-se, em 2002, em uma escola da Rede Oficial da Diretoria de Ensino de Marília, trabalhando com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, área de Língua Portuguesa.

As atividades do projeto foram desenvolvidas em duas frentes: de um lado, foi feito um trabalho com os alunos detectados como portadores de dificuldades de dificuldades de leitura e escrita. Dados para a compreensão e delimitação dessas dificuldades foram levantados através de entrevistas gravadas com os alunos, pais e professores envolvidos. O acompanhamento desse trabalho foi feito através do registro escrito de todas as atividades desenvolvidas, para análise e documentação do processo. De outro lado, foram realizadas reuniões de assessoria a esses docentes, com a finalidade de discutir os problemas

encontrados e as possibilidades de solução, de forma a auxiliar o professor na reflexão sobre sua própria prática, necessária para a efetiva apropriação da teoria e de sua utilização em suas ações cotidianas.

Este texto tem por objetivo explicitar, por meio do relato do projeto em questão, como é possível integrar as atividades de pesquisa feitas no interior da Universidade e a formação contínua de docentes da rede de ensino básico sob a forma de assessoria em serviço.

ENCONTRANDO CAUSAS E PROPONDO SOLUÇÕES

As atividades do projeto foram desenvolvidas com três turmas de recuperação de estudos (salas de reforço escolar). Cada turma foi constituída por 15 alunos em média, cada qual com uma professora selecionada pela escola, trabalhando duas vezes por semana, num total de cinco horas semanais, em período contrário às aulas das salas regulares.

A partir dos dados coletados, pudemos identificar dois indicadores das causas das dificuldades dos alunos em aprender a ler e a escrever: a experiência prévia do aluno com o universo do mundo da leitura e da escrita e o tratamento pedagógico dado à aprendizagem da língua.

Quanto ao primeiro indicador, os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos pais dos alunos é analfabeta ou possui baixa escolarização, baixo nível sócio-econômico e pouco ou nenhum material de leitura em casa, tornando difícil o contato das crianças com atos de leitura e escrita. Quando a família revelava ter algum contato com texto escrito, este se restringia a folhetos de propaganda ou religiosos.

Dois fatos acontecidos durante as aulas do projeto confirmam essa realidade. O primeiro deles deu-se quando desenvolvíamos o *Projeto Identidade* e trabalhávamos com uma história tida como bastante conhecida pelas crianças, *O patinho feio*. Surpreendeu-nos verificar que a maioria dos alunos ainda não conhecia a história. O segundo deu-se no contexto do trabalho com o *Projeto Meus Números*²: uma bolsista estava desenvolvendo uma atividade que pedia à criança que indicasse o número de seu CEP (Código de Endereçamento Postal) e uma aluna perguntou do que se tratava. Quando a bolsista tentava dar uma explicação à aluna, ela declarou: “mas eu nunca recebi uma carta em casa”!

O contato tardio da criança com as práticas sociais da leitura e da escrita e seu conseqüente desconhecimento de como se opera o manejo do sistema de representação da língua escrita dificulta o seu

² O projeto em questão foi desenvolvido na mesma escola no ano de 2003. A experiência citada refere-se ao trabalho feito durante o primeiro semestre desse ano.

ingresso na aprendizagem sistemática da língua que se dá no interior das escolas que, geralmente, dedicam-se a ensinar a língua como código, com base em cópia e oralização do escrito, em detrimento de um conhecimento mais amplo que proporcione aos alunos a devida compreensão de como se dão as interações verbais no interior dos textos, e de como cada sujeito escritor/leitor pode ir aos poucos ganhando autonomia para fazer valer sua voz nesse processo.

Quanto ao segundo indicador, os dados revelaram um perfil profissional diferente daquele que se requer para o trabalho com a língua nos moldes do que se pretende com o projeto em questão. Três aspectos denotam isso.

O primeiro aspecto diz respeito à formação inicial para o magistério: para as professoras pesquisadas, ela foi feita em nível médio há, pelo menos, dez anos. Embora a realização de um curso superior, como Pedagogia, esteja no horizonte de suas expectativas, ainda não conseguiram aperfeiçoar seu conhecimento por essa via; também consideraram difícil a busca do aperfeiçoamento profissional através de cursos de formação continuada, compra de livros, ou pela participação em congressos e outros eventos, dados os limites da condição financeira para isso. Excepcionalmente, participaram de cursos de formação continuada de professores oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação, para as quais foram convocadas ou demonstraram interesse. Todos esses fatores são impeditivos de uma atualização constante do professor que dela necessita para repensar e tornar seu trabalho pedagógico mais efetivo.

O segundo aspecto diz respeito à concepção de ensino presente nas falas das professoras: duas das três professoras acreditam que a função do professor é transmitir conhecimentos. Apenas uma professora acredita que a função do professor é ser o mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, ou orientador da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Quando o professor acredita que sua função é apenas transmitir conhecimentos, o saber do aluno fica relegado a plano secundário e o professor não abre espaço para que ele possa participar do processo pelo qual deve aprender algo. No caso da aprendizagem da língua, o aluno traz consigo uma experiência de linguagem oral na modalidade coloquial e uma bagagem cultural a serem consideradas como pontos de partida para a aprendizagem da modalidade escrita e culta da língua. Sem levar isso em consideração, a escola pode reprimir o dialeto da criança e seus modos de representação do mundo. Além disso, para a realização das atividades de reflexão e de operação sobre os textos escritos, é fundamental que haja diálogo entre os atores do processo de ensino e de aprendizagem: aluno e professor e alunos entre si,

configurando uma situação em que o professor, embora não perca sua função de transmissão, integra-a à função de mediação que implica não só transmitir, informar, mas também orientar, prover situações de busca de alternativas para solucionar problemas, questionar e aceitar questionamentos, acatar o conhecimento do aluno, aceitar sugestões, permitir a participação dos alunos em tomadas de decisões, e outras atitudes do gênero.

O último aspecto guarda relação com os anteriores: a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras para o ensino da língua reflete distanciamento das novas abordagens sobre essa questão e considera como eixo do trabalho a sobreposição do saber do professor sobre o saber do aluno. A leitura é conduzida como um processo de decifração, avaliada pela oralização do escrito. A escrita é abordada como um código, a ser apreendido prioritariamente por intermédio de cópias e exercícios de ortografia, ficando de lado a produção de textos, com uma função social, que tornasse significativa a aprendizagem para o aluno. Não havia, portanto, as condições necessárias para que as atividades de reflexão e operação sobre textos pudessem fazer parte da rotina de sala de aula.

Considerando esse contexto, as atividades do projeto foram, aos poucos, introduzindo alterações no fazer pedagógico das professoras. Em conjunto com outros projetos do Núcleo de Ensino que estavam também sendo desenvolvidos nas classes de recuperação,³ foi escolhido o *Projeto Identidade* como condutor das atividades das três salas, projeto esse discutido com as professoras que encaminhavam o trabalho junto aos alunos.

Esse projeto teve como objetivo trabalhar com a auto-estima do aluno, através do autoconhecimento e valorização de si próprio, como pessoa, como cidadão. Partimos do pressuposto de que a elevação da auto-estima poderia trazer como conseqüência um maior grau de participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, fazê-los avançar em seus conhecimentos, uma vez que, no conjunto, eles apresentavam dificuldades de concentração, indisciplina, recusa em realizar tarefas e negação do próprio saber (“eu não sei escrever”, “eu não sei ler”, “eu não sei fazer”).

O *Projeto Identidade* envolveu atividades de leitura e escrita de textos em prosa – descritivos, expositivos e narrativos – e poéticos – música. Os temas abordados foram: Quem sou eu? Quem é meu (minha) amigo(a)? Quem é meu (minha) professor(a)? Aniversário. Contos

³ Outros quatro projetos foram desenvolvidos nas classes de recuperação e giravam em torno dos conteúdos de Ciências Humanas, Matemática, Questões Raciais e Trabalho por Projetos.

infantis. Direitos da Criança. No encaminhamento das atividades, vários tipos de textos foram focalizados: registro de nascimento, textos (descritivos) de contra-capas e orelhas de livros nas quais o Autor se apresenta ou é apresentado aos leitores, audição (cassetes, CDs) de várias versões de músicas para aniversário, acompanhando a leitura dos respectivos textos, convites de aniversário, histórias infantis (textos narrativo-descritivos), textos expositivos e textos de legislação (direitos da criança). A preocupação era a de tornar o trabalho feito em sala de aula o mais próximo possível dos interesses e necessidades dos alunos, ou seja, que pudesse fazer sentido a eles.

As atividades de leitura tinham como foco a discussão não apenas do conteúdo dos textos, mas também das suas características lingüísticas e das suas funções. Embora secundariamente, ainda as professoras exigiam a oralização do texto como forma de controle da capacidade de leitura do aluno. Também para elas, discutir textos se constituía em novo aprendizado.

A produção textual incluía a correção como um momento propício para refletir e transformar o escrito na direção desejada. Esse trabalho implicava discutir coletivamente a reorganização de um texto na lousa e ajudar cada aluno a fazer alterações no seu próprio texto. Os alunos que ainda não sabiam escrever convencionalmente eram auxiliados pelos bolsistas no uso de letras móveis para a revisão de seus textos.

O projeto incluiu, ainda, como parte integrante das atividades, elaboração de desenhos e de pintura, exposição de trabalhos dos alunos no pátio da escola, confecção de um livro de história (reelaboração da história infantil *O patinho feio*) que ficou de posse de cada aluno-autor e uma festa de aniversário (de todos os alunos) com a entrega de um livro de história infantil como um presente aos aniversariantes.

Ao longo do processo foram realizadas reuniões com as três professoras do projeto, com a finalidade de planejar atividades, avaliar o trabalho feito, discutir soluções para problemas encontrados e analisar todo o processo com base no referencial teórico de apoio.

CONCLUSÕES

O trabalho que se realiza no interior dos projetos do Núcleo de Ensino permite que se aproximem as três áreas de atuação da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A reunião de esforços entre o professor da rede, o bolsista e o profissional da Universidade permite ampliar a formação inicial dos graduandos e fornecer formação contínua aos docentes da rede por meio

da assessoria em serviço. A pesquisa se dá no interior das salas de aula, onde estão os problemas à espera de uma solução, dando ao pesquisador a oportunidade de investigar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e, além disso, propiciando ao graduando a experiência da iniciação científica.

Quanto a esse último aspecto, o registro das observações feitas em sala de aula e os questionários aplicados entre os alunos, pais e professores deram aos bolsistas noções de como lidar com instrumentos de coletas de dados, bem como a oportunidade de conhecer a prática pedagógica dos docentes, a forma como eles lidam com os conteúdos de ensino, como priorizam conteúdos e tipos de atividades, etc. Consideramos, enfim, que a participação dos bolsistas no projeto possibilitou-lhes experimentar o que significa transitar, simultaneamente, por espaços de trabalho que envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, dando-lhes uma visão do funcionamento de uma escola, do processo de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais dentro da instituição e, de modo particular, da sala de aula e das implicações que a escolha pela profissão docente traz.

A discussão da prática pedagógica levada a efeito com as professoras das salas de recuperação mostra-nos que o caminho mais adequado para a sua transformação é o trabalho de assessoria que se faz ao longo de um tempo, acompanhando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Esse tempo, que não é breve, é condição necessária para que o professor, aos poucos, experimente um novo tipo de trabalho em sala de aula e assimile não só as alterações que essa nova prática produz em sala de aula, em termos de novas relações professor/aluno e aluno/aluno e em termos do seu papel como mediador entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, como também uma nova postura teórica diante do que é o processo de ensino e de aprendizagem, da forma pela qual se dá a aquisição do conhecimento pelo aluno e das conseqüências advindas da aceitação dessa nova postura.

Isso confirma nossa crença de que a transformação da prática docente só ocorre quando esta pode ser refletida coletivamente por intermédio de uma discussão teórica que lhe sirva de base. Outros meios de formação contínua, como cursos pontuais, por exemplo, podem fornecer informações ao professor, aumentando seu grau de conhecimento, mas não garantem a reflexão sobre a própria prática, instrumento da mudança desejada.

No que tange ao conteúdo específico de nosso projeto, verificamos que as atividades de reflexão e operação sobre os textos de terceiros e dos próprios alunos levam à adoção de uma proposta de interação social positiva em sala de aula, em que professores e alunos

convivem com base no respeito mútuo, trocas verbais adequadas e afetividade, uma vez que a reflexão que se faz ao ler e ao escrever requer que o professor ouça a voz do aluno, permitindo que ele questione, tire suas dúvidas, dê sua opinião e, com isso, garantindo um clima favorável ao engajamento de todos os alunos nas atividades a serem desenvolvidas.

Isso pôde ser observado no decorrer das atividades realizadas pelas professoras em conjunto com os bolsistas, quando foram ocorrendo algumas transformações na dinâmica da sala de aula: a participação dos alunos nas atividades intensificou-se e houve avanço no que se diz respeito à forma como as professoras devem levar o aluno ao entendimento do texto, apesar de continuarem exigindo dele a leitura decifratória. As atividades de reflexão e da operação sobre o texto elaborado pelo aluno também ocorreram e revelaram ser, de fato, um momento adequado para levar o aluno a se conscientizar das exigências impostas pela tarefa de escrever textos.

Em adição, constatou-se também que a indisciplina, reportada pelas professoras como um problema dificultador da realização das atividades em sala de aula e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, deixava de se manifestar sempre que as atividades de leitura e escrita/reescrita de textos estavam relacionadas a temas de seu interesse, como, por exemplo, a leitura e reelaboração de contos infantis. Nesses momentos, assistimos a um aumento da atenção dos alunos na atividade em curso e uma complementar diminuição dos apelos dos professores para o controle disciplinar, numa clara evidência de que a questão pedagógica pode ser, a um só tempo, causa e estratégia de resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Pensadas no marco de projetos específicos de leitura e de escrita de textos voltados para os interesses dos alunos, as atividades de reflexão e operação sobre os textos de terceiros e dos próprios alunos têm demonstrado ser, no decorrer do desenvolvimento de nosso projeto, propícias à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos na área da lecto-escritura.

Projetos como esse, quando são desenvolvidos em parceria com escolas da rede de ensino básico, pondo em interação a pesquisa, a extensão — por meio da assessoria aos docentes e o trabalho realizado com os alunos nas salas de aula — e o ensino de graduação — por meio da inserção, nas atividades dos projetos, de bolsistas graduandos dos cursos de licenciatura —, comprovam que é possível realizar a formação contínua de professores da rede básica de ensino no interior de pesquisas cujo objeto seja a prática pedagógica dos professores, investigada a partir dos dados empíricos coletados e do referencial teórico que constitui a base da ação investigativa.

Pelas transformações observadas como resultado dessa ação, pode-se afirmar que esse é um caminho possível para a atualização constante dos professores da rede básica de ensino, não apenas para o conteúdo de língua portuguesa, objeto deste trabalho, mas para qualquer outro componente curricular que se queira pôr sob investigação, visando à revisão das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- JOLIBERT, J. (Coord.) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. v.1.
- _____. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. v.2.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SALVADOR, C.C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1993. v.2.