



OS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Cintia Cristina Maciel Neves¹, Hildegard Susana Jung², Charlene Bitencourt Soster Luz³

¹Graduanda em Pedagogia/Unilasalle/Educação/ cintianmaciel@gmail.com

²Doutora em Educação/Unilasalle/Educação/ hildegard.jung@unilasalle.edu.br

³Mestra em Educação/Unilasalle/Educação/ charlenebs@gmail.com

Resumo: Este artigo relata as diferenças de aprendizagem observadas em uma sala de segundo ano. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma diferente para cada um e as dificuldades enfrentadas são discutidas em diversos meios. Desconhecidos da realidade escolar esperam aprendizagem homogênea e de forma rápida. Nesse contexto, o professor deve se reconhecer no papel de mediador de aprendizagens e não como o único detentor de conhecimentos depositado em seus estudantes sem saber por quê e para quê está ensinando algo.

Palavras-chave: Anos iniciais; Educação Básica; Aprendizagem; Ensino.

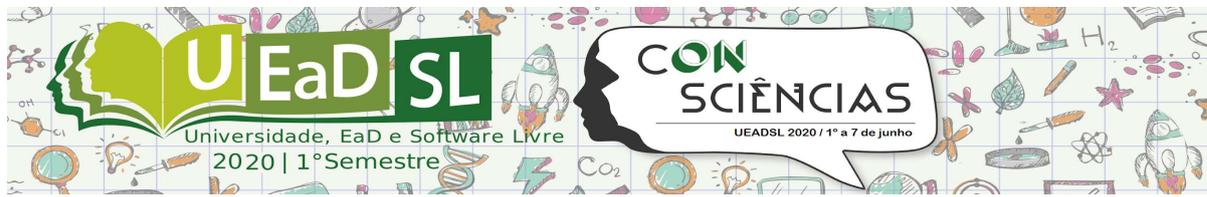
APRESENTAÇÃO DA TURMA

A turma em questão frequenta uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre, era composta por 25 crianças de escassos recursos financeiros. Algumas dessas crianças eram moradoras de um abrigo infantil nas proximidades da escola e costumavam ir andando até a escola, sendo acompanhadas por uma tutora do abrigo. A parte restante da turma se dividia em alunos que chegavam em transportes escolares, os que eram trazidos pelas mães e os que vinham em grupo com outras crianças, tanto maiores quanto menores. Ainda havia dois alunos de inclusão que contavam com o auxílio de uma monitora mas que não acompanhavam a turma nas atividades propostas. Cabe mencionar que uma parte da turma tinha somente presenças femininas em casa.

Assim, segundo Leite (2014) a escola geralmente dá mais importância ao desenvolvimento intelectual do que aos outros aspectos. Mas, principalmente em regiões desfavorecidas, cabe à escola suprir as deficiências da comunidade e contribuir para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. O desenvolvimento intelectual poderá ser prejudicado se não houver o desenvolvimento concomitante dos outros aspectos. Considerando essa fala e as informações citadas, a turma era composta por alunos já alfabetizados, silábicos com valor sonoro e silábicos alfabéticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

METODOLOGIA

A metodologia aqui utilizada foi a pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais. Também foi utilizado o procedimento de estudo de caso que, como aponta Gil (2002) serve para “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos”.



A VIVÊNCIA NO SEGUNDO ANO

Há uma grande aflição por parte dos docentes de anos iniciais quanto à prática pedagógica utilizada em sala durante a alfabetização e quanto aos alunos que não acompanham os colegas. Segundo Vygotsky (1984) ser professor implica em dar assistência ao aluno, oferecendo-lhe apoio e os recursos necessários para que ele seja capaz de alcançar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal).

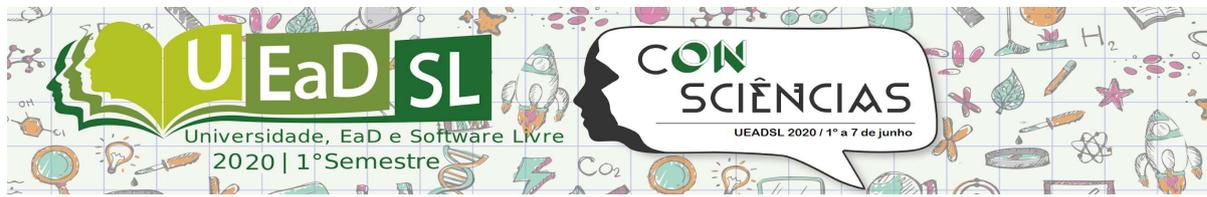
Partindo desse conceito, as aulas eram organizadas da seguinte forma: a professora titular costumava passar atividades para os alunos que já possuíam conhecimentos alfabéticos e numéricos, a monitora desenvolvia atividades para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e duas vezes por semana os alunos com mais dificuldades faziam aulas de reforço separados do restante da turma.

Mesmo os alunos que já estavam mais avançados não acompanhavam as atividades e a professora titular acabava utilizando de exercícios impressos para que esses ocupassem o tempo. Piaget (1990) define a aprendizagem como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal da realidade. Ele estabelece que os processos de aprendizagem vão além do estímulo e resposta, pois são como mudanças nas estruturas de complexidade crescente e, sendo assim, não podemos negligenciar o fato de que cada ser possui estratégias cognitivas que impulsionam suas aprendizagens.

Dessa forma, cada aluno aprende a seu próprio modo e ritmo. Para Montessori (2010, p. 8-9) “a educação não deve ser mais e principalmente transmissão de conhecimentos; é preciso que ela se oriente numa nova direção, que ela procure desenvolver as potencialidades humanas”. Além das potencialidades da criança, é necessário que a educação dê a seu aluno a liberdade para que manifeste seus pensamentos e dificuldades, criando assim um ambiente em que a criança se desenvolva intelectualmente em seu próprio tempo. Ainda na linha de raciocínio montessoriana, é de enorme importância que o professor conheça tanto a sua turma quanto a comunidade na qual está inserido para que, assim, desenvolvam atividades ligadas com a vida das crianças a fim de propiciar a cooperação entre eles mesmos.

Montessori (1961, p. 94) explica, sobre a relação entre o professor e seus educandos: “eis que a transforma num homenzinho que reflete e decide, que toma suas resoluções e, nos recessos de seu coração, delibera escolhas bem diferentes das que imaginamos”. Nessa perspectiva, a educadora propõe que deixemos as crianças livres para decidirem ao invés de condicionarmos suas escolhas diárias. Fortalecendo essas ideias, Freire (1991, p.23) afirmava que a escola não leva em consideração as experiências trazidas pelas crianças. Diante disso, afirma que “gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência de alfabetização”. Ele acreditava que a escola deveria se transformar em um espaço de respeito tanto pelas crianças quanto pelos professores e sua comunidade em geral. Além de mudar a escola, para ele, é necessário que as crianças e a comunidade em que vivem sejam ouvidas para entendê-los e colocá-los como parte ativa na escola.

Uma boa parte dessa mudança da qual Freire falava também passa pelo professor e seus estudos, uma vez que promover aprendizagens para uma turma como a que está em questão requer a busca por diferentes metodologias. O professor que está mediando essas aprendizagens deverá reconhecer sua responsabilidade frente aos desafios de um ano escolar com esses pequenos. Desafios que podem ser enfrentados com o auxílio do lúdico em sala. Essa sala da qual falamos aqui possuía alguns recursos lúdicos afixados em suas paredes como, por exemplo, um banner com sílabas, um alfabeto ilustrado e um pequeno cartaz com os números escritos por dezenas. Os jogos que poderiam ser utilizados como recurso de apoio ficavam em um armário e eram utilizados em momentos ociosos da aula, dividindo espaço com massinhas de modelar e nem sempre ganhavam a atenção das crianças. Pontuamos aqui que o brincar livre também tem um papel importante na educação e é onde a criança pode exercitar sua imaginação:



Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças. (Brasil, 1998, p. 23, v.2)

Além do brincar livre, o brincar direcionado para as aprendizagens deve ser valorizado. Segundo Sá (2007) um jogo na perspectiva didático-pedagógica pode também ser lúdico, porém, o seu "compromisso primeiro" é com um retorno pedagógico. Há primeiro uma intencionalidade educativa, um compromisso com algum conhecimento a ser desenvolvido. Porém, o jogo na perspectiva essencialmente lúdica não possui intencionalidade subjacente. Não há nenhum interesse em construir certo conhecimento, ganhar a partida, liberar sentimentos contidos, etc., o que não quer dizer que isto não aconteça.

Como vimos, o espaço para o brincar é fundamental no dia a dia escolar para que a criança se desenvolva, assim, a construção das aprendizagens e a apropriação tanto dos sistemas de escrita quanto matemáticos pode ser realizada a partir da motivação e do prazer por parte dos alunos. Dessa forma, em sala, o professor pode utilizar jogos já existentes ou criar novos jogos a partir desses. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo (BRASIL, 1998, p. 38, v. 2)

Mas inserir o lúdico em sala não é uma tarefa fácil para todos os professores. Como aponta Abott (in MOYLES, 2006, p. 96) definir o brincar em um contexto educacional pode ser problemático para alguns professores, pois muitas das características que associam o brincar – liberdade, espontaneidade, exuberância, divertimento, posse – não se ajustam de forma adequada ou natural a um contexto voltado para programas prescritivos, planejamento de longo prazo ou testagem acumulativa. No entanto, os profissionais que continuam comprometidos com o brincar, que reconhecem a sua centralidade no currículo, não têm nenhuma dificuldade em definir o brincar, pois o definem em seus termos e dentro do contexto em que eles, as crianças e os pais operam.

Outra grande questão além de renovar as práticas pedagógicas e buscar auxílios lúdicos, é refletir que aluno vem do primeiro ano. O que ele traz consigo? E que aluno estaremos entregando para o terceiro ano? Nesse momento é necessário que o professor reflita sobre a sua prática em sala, o que já foi realizado e seus aspectos positivos e negativos. Como aponta Cunha (1998) existe um conjunto de expectativas na relação professor – aluno e sobre seus desempenhos. Em sua pesquisa, ela aponta que o considerado “bom professor” é aquele que domina o conteúdo e o bom aluno. Segundo Charlot:

O que é um bom aluno?” Responderam: “aquele que chega na hora certa na escola e que levanta a mão antes de falar na sala de aula”. Não disseram que era o que aprendeu muitas coisas. Ou seja, podem definir um bom aluno sem falar do saber. (2007, p. 68)

Concordando com esse conceito, Demo (2004) aponta que os estudantes “bonzinhos” são os que ficam quietinhos para o que o professor possa “dar” aula. Levando em consideração esse apontamento, o “bom aluno” é o que está sempre em aula e que escuta as orientações do professor sem questionar e tratando-se de uma turma de crianças que fazem pouco uso do tempo de brincar tanto em sala quanto ao ar livre, é praticamente impossível que sejam silenciosas. Essa turma, a qual acompanhei, era demasiadamente faltante. Alguns dias em sala faltavam cinco ou seis crianças. Em período que antecedia



férias, faltavam nove ou dez e estas eram faltas sem justificativas. Segundo Freire (1991) as crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Ainda em observação, notei que poucas eram as leituras coletivas que a professora fazia. Uma parte da turma frequentava a biblioteca para a retirada de livros semanalmente e a turma tinha acesso a uma caixa com histórias para serem lidas em momentos da aula onde as atividades programadas para o período haviam acabado. Considerando essa informação, o acesso à leitura e seu entendimento pode ser mais trabalhoso para aqueles que estão mais atrasados na turma, já que nesse contexto a informação visual não tem tanta importância.

Segundo Neto (1988) a leitura de textos provoca, no leitor, um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é valorosa ação e acontecimento para que o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento dos outros, através da palavra e da sua significação. Seguindo essa colocação, o ato de ler seria facilitado para as crianças que estivessem sempre em contato com materiais letrados. É fato que a sala possuía diversos cartazes, mas os estudantes não eram verdadeiramente incentivados a ler. Assim, segundo Martins:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (2003, p. 34).

A professora ainda tinha por objetivo inserir a letra cursiva com seus alunos. Alguns dos que já estavam mais avançados conseguiam copiar do quadro. Os que estavam menos avançados na escrita preferiam escrever em letra bastão. Por vezes vi alguns deles transcrevendo a letra cursiva em seus cadernos, mas sem reconhecer as letras ali desenhadas. Para Camini (2010, p. 95) “primeiro o aluno aprendia a traçar as letras em ordem crescente de dificuldade; depois, decorava a escrita das palavras para copiá-las e, por último, investir-se-ia sobre o significado do que se estava escrevendo”. O traçado de letra aqui mencionado é o cursivo, que representa grande dificuldade para a maioria das crianças no bloco da alfabetização e assim, eles passam apenas a copiá-las e acabam por decorar o que significam. Sendo assim,

No universo escolar, ensinar a escrever é tarefa imprescindível ao processo de alfabetização. O domínio da escrita implica um conjunto de saberes e habilidades complexas: não só identificar as letras do alfabeto, mas desenhá-las com clareza, destreza, domínio da mão e dos instrumentos necessários. Além disso, coordenar o uso da folha branca, aprendendo a distribuir bem os espaços. Para isso, o verbo imperativo nos primeiros estágios escolares de aquisição da escrita é praticar e realizar exercícios variados, didatizados pela escola. (STEPHANOU e BASTOS, 2008, p. 2).

Em sala é comum que as práticas repetitivas levem as crianças ao entendimento do que se está escrevendo no quadro e do que está sendo transcrito em seus cadernos. Ao que parece, professores ainda tentam condicionar as crianças a escrita cursiva como forma de “organização” no caderno e talvez até como uma forma de disciplinar as aprendizagens. Fato é que estamos inseridos em uma era tecnológica e conseqüentemente as crianças também e com o uso da tecnologia a escrita vai se transformando também. Como evidencia a professora Francisca Monteiro da UNICAMP¹: não há nenhum problema de

¹ Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/05/29/alfabetizacao-letra-bastao-tende-substituir-letra->



as crianças utilizarem só a letra de forma (letra bastão). Para a professora, o importante é que a criança leia, interprete e consiga fazer o uso social da escrita sem se importar com o tipo de letra, ou como ela foi escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a alfabetização um processo contínuo e que se inicia muito antes do encontro concreto com cadernos e lápis de escrever, ela estará presente nos três primeiros anos escolares da criança. Se faz necessário que esses momentos sejam menos recheados com cobranças e mais prazerosos. Como aponta Saviani (2008, p. 8) o professor agiria (em sala) “como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor.

Após todas as observações, pude constatar na vivência escolar que a aprendizagem se dá de diferentes formas e ritmos. O que nós como professores podemos fazer é renovar a forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a nossos alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que “o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar” (Freire, 1996, p. 31).

Assim, nos dias atuais, além da troca simultânea entre aprender e ensinar, um professor também precisa estar atento a cooperar com seu aluno para que este consiga buscar suas próprias informações e sistematizá-las, para assim também contribuir em sala, para que seja ouvido e a aula seja participativa. É necessário estimular a leitura, seja ela coletiva ou individual, para que assim a turma compreenda, imagine, aumente seu vocabulário e construa sua alfabetização a seus ritmos.

Quanto à escrita, seja ela cursiva ou não, acredito que deve ser livre para deixar o estudante à vontade. A aprendizagem se dará de forma natural e prazerosa para o aluno. É importante introduzir o lúdico na vivência escolar, sair da sala de aula, explorar espaços, questionar, interagir, deixar que as crianças criem hipóteses e interajam entre si para trocar conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Progressão Continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/lei9394-2006.pdf> Acesso em 15 mar. 2020.

CAMINI, P. Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita. Porto Alegre, 2010. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. 2007.

de-mao> Acesso em: Jan/2020



CUNHA, I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Papyrus, 1998.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o estudante aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991, 144 p

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARDENAL, I. **Alfabetização: letra bastão tende a substituir letra de mão**. 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/05/29/alfabetizacao-letra-bastao-tendesubstituir-letra-de-mao> Acesso em 15 mar. 2020.

LEITE, V. **Psicologia da Educação**. volume 1. São Paulo: IBETEL, 2014. 104 p. v. 1.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália Editora (Brasil), 1961.

_____. **Educação para um novo mundo**. São Paulo: Comenius. 2010

MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248 p.

NETO, A.G. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Edições Loyola. 1988.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SÁ, N. M. C. **Conceito de jogo-brinquedo-brincadeira**, 2007. Na interdisciplina, ludicidade e educação. Eixo 3, UFRGS. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/neusa/conc_de_jogo.html Acesso em 15 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação**. In: *Anais do XIV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas: ASPHE/UFRGS, 2008. 17 f.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.