



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

SARAH MICHAELY DA COSTA MAIA

sarahmcm22@gmail.com

RELATO REFLEXIVO DA PRÁTICA DOCENTE REALIZADA NO
ASSENTAMENTO RESISTÊNCIA POTIGUAR, CEARÁ-MIRIM – RN.

NATAL/ RN

2017.1

SARAH MICHAELY DA COSTA MAIA

sarahmcm22@gmail.com

**RELATO REFLEXIVO DA PRÁTICA DOCENTE REALIZADA NO
ASSENTAMENTO RESISTÊNCIA POTIGUAR, CEARÁ-MIRIM – RN.**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade Relatório reflexivo da prática educativa, apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Professora Orientadora:
Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva

NATAL/ RN

2017.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Seu auxílio certamente não teria chegado até aqui. Tenho firme a certeza de que Ele me auxiliou na entrada, na permanência e na conclusão deste curso, tornando tudo possível.

Aos meus pais, José de Arimateia e Maria Altina, e ao meu irmão Michael Maia, por tudo que me ensinaram, por toda atenção, cuidado e demonstração de carinho. Vocês sem dúvida foram meus maiores incentivadores. Amo vocês.

A todos que fazem parte da turma 2013.2 do turno vespertino, em especial as amigas Beatriz Barreto, Danielle Alves e Taís Oliveira, vocês foram minhas companheiras de todas as tardes e foram de extrema importância nessa jornada.

A toda turma da noite, que me recebeu tão bem quando precisei trocar de turno já próximo ao final do curso. Senti como se fosse da turma desde o início.

Aos meus familiares e amigos que entenderam minhas ausências no decorrer desses quatro anos e que me incentivaram de alguma forma a permanecer na busca da realização do meu objetivo.

A todas as amigas de profissão da escola CEI Romualdo, que desde o segundo período do curso, ainda no estágio remunerado, me ensinam tanto. Parte da minha formação dedico também a vocês.

A professora Cristina Leandro, que tanto me ajudou na construção deste trabalho. Obrigado por todas as orientações, pelo tempo dedicado e toda a atenção prestada.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que contribuíram nesse processo de formação compartilhando comigo os seus conhecimentos.

Penso que é necessário ser grata por tudo sempre. A gratidão é uma forma de reconhecimento e eu reconheço o quanto todos vocês me ajudaram e foram imprescindíveis para essa conquista.

Meus sinceros agradecimentos, Sarah Maia.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	5
I. REFERENCIAL TEÓRICO: O QUE É ALFABETIZAÇÃO?	7
II. CONHECENDO A EXPERIÊNCIA	10
1. O acesso	10
1. O local	13
2. Obstáculos.....	14
III. VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA / COMO SE DEU O PROCESSO	16
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
V. REFERÊNCIAS	23

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir a respeito da experiência docente vivenciada no assentamento de Resistência Potiguar no primeiro semestre do ano de 2017. O mesmo se trata de um relatório de práticas educativas, modalidade esta que se caracteriza por trazer um registro reflexivo de determinada prática pedagógica vivenciada pelo autor do trabalho.

O relato reflexivo trará a experiência docente realizada no assentamento de Resistência Potiguar, por meio de um projeto de reforço escolar, com enfoque na área de alfabetização de crianças e adolescentes, com faixa etária entre 9 e 14 anos residentes no local. O interesse pelo estudo surgiu mediante experiências que foram vivenciadas na comunidade durante o ano de 2016, através de visitas realizadas sempre aos sábados, junto com missionários voluntários da ADPNAS – Agência de desenvolvimento para povos não alcançados, uma ONG que realiza um trabalho missionário e de desenvolvimento social na comunidade citada, buscando uma transformação integral da mesma a partir de projetos que são pensados nos sentidos mais básicos do desenvolvimento humano, como saúde, educação e moradia.

Durante as visitas, realizadas sempre aos sábados, viu-se a necessidade de um reforço escolar para as crianças que residem no assentamento, tendo em vista que muitas delas na faixa etária entre 9 e 12 anos, ainda não estão alfabetizadas. Diante disso, não é possível pontuar ao certo o que leva a esta realidade, porém acredito que, a realidade local das famílias da comunidade contribui.

Em conversa com famílias do local, ouvimos relatos da dificuldade em acompanhar os filhos nesse processo. Por mais que incentivem e busquem formas para que as crianças tenham acesso à escola, estudando nas comunidades vizinhas, reconhecem a dificuldade de estimular esse processo de formação em casa.

Sabemos que a educação é um direito de todo cidadão garantido por lei na constituição e a alfabetização é responsabilidade da escola, junto à União. Diante disso, a meta 5 do PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005,

de 25 de junho de 2014, tem como objetivo “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. A alfabetização dessas crianças, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas estão com 8 anos, é também um compromisso e meta do governo federal junto ao PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, projeto que atua em conjunto com o PNE, em busca de uma melhora no sistema educacional brasileiro.

Desta forma, pensando no desenvolvimento da comunidade no geral e nessa necessidade de alfabetização em específico, surgiu o projeto de reforço escolar, com o objetivo de auxiliar essas crianças nesse processo de alfabetização. O mesmo foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2017 e buscou atender crianças que se encontravam com dificuldades na leitura e na escrita e que já haviam passado da idade esperada para se apropriarem desse processo.

Apesar do trabalho relatar sobre a experiência docente com aulas de reforço escolar para crianças de 9 a 12 anos, não teremos como objetivo expor a realidade inicial de cada criança, nem os avanços obtidos, mas sim, mostrar os desafios encontrados e aprendizagens adquiridas como docente e organizadora do projeto, no período inicial de andamento do mesmo, que se deu entre 01 de abril e 27 de maio de 2017.

Sendo assim, a introdução do estudo constitui o primeiro capítulo da organização deste trabalho. No segundo capítulo, apresento algumas observações sobre alfabetização, na perspectiva de Soares (2014) e Ferreiro (2005) que fundamentam o meu estudo. O terceiro capítulo traz alguns pontos importantes, mostrando como o projeto foi pensado, como surgiu, os obstáculos iniciais enfrentados, bem como uma breve caracterização da comunidade em questão. O quarto capítulo apresenta como se deu o projeto, trazendo a descrição da experiência vivenciada e as reflexões acerca da mesma. Por fim, as considerações finais, que indicam a importância do projeto para o meu fazer docente e as perspectivas futuras a respeito do mesmo.

I. REFERENCIAL TEÓRICO: O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

O discurso sobre alfabetização não é um discurso novo, tampouco desconhecido. No decorrer dos anos o termo em si passou por diversas alterações no tocante a sua conceitualização. É comum, no entanto, a associação do mesmo ao simples fato de aprender a ler e a escrever, e de fato, ao final do processo de alfabetização, o indivíduo estará lendo e escrevendo. No entanto, é válida a reflexão a respeito de como vem se dando esse processo de alfabetização na atualidade e se estar alfabetizado é apenas estar apto a ler e escrever.

Por muito tempo foi defendido e ainda há quem defenda um método mais tradicional de ensino, onde, o processo de alfabetização se dá por meio de uma metodologia mecânica, em que a escrita é vista como um sistema de codificação e decodificação. A criança inicialmente se apropriaria desses códigos, para só depois desenvolver habilidades onde desenvolveria a prática da leitura e da escrita. Soares aponta que:

“... até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita (...)”.
(SOARES, 2014. p.98)

Na década de 80, surge então, a partir dos estudos de Emília Ferreiro, uma nova perspectiva para esse processo de aprendizagem da língua escrita. A autora aponta a escrita não mais como um sistema de codificação, mas sim como um sistema de representação. Com isso, entende-se a língua escrita como a representação dos sons da fala, por meio de sinais gráficos. A partir dessa nova visão, compreende-se que na prática docente não há a necessidade de separação entre o sistema de escrita e das práticas de leitura e de escrita, a criança já pode e deve ser inserida nesse contexto desde o início do processo de alfabetização.

No entanto, mais do que estar inserido nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, é importante que o aluno compreenda a importância e a relação que a mesma tem como sistema de representação da fala. Foi então que surgiu o termo do *letramento*, que segundo SOARES (2004) foi

introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas a pouco mais de duas décadas”. De acordo com a autora, “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004. p.97).

Apesar de serem conceitos diferentes, a alfabetização e o letramento caminham lado a lado. É necessário que o aluno perceba que “ a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. (FERREIRO, 2005,p.20). Sendo assim, necessita-se então de uma prática de ensino que alfabetize letrando, ou seja, que permita ao aluno se apropriar desse sistema de representação da linguagem escrita e da leitura, por meio de atividades que façam sentindo a ele, de modo que, ao fim do processo, o aluno consiga desenvolver habilidades e competências da linguagem escrita que se relacionem com suas práticas sociais, percebendo assim a importância e a relação que a escrita e a leitura têm com sua vida cotidiana.

Observou-se que muitas pessoas, ao concluírem a educação básica, não conseguiam fazer uso da leitura e da escrita em suas atividades regulares. Estavam “tecnicamente” aptas a ler e a escrever, no entanto, não conseguiam relacionar ou fazer uso desse conhecimento em suas práticas. Foi aí que surgiu o conceito de *Analfabetismo funcional*, onde as pessoas são capazes de ler e escrever, entretanto, isso não garante que as mesmas consigam fazer interpretação e relação com práticas sociais de leitura e escrita.

Para que essa realidade alcance outros rumos, de modo que esse quadro de analfabetismo funcional que tem crescido possa diminuir, até que seja extinto, é necessário que práticas docentes sejam repensadas. É necessário que o professor, por meio de suas práticas, auxilie este aluno de modo que ele perceba desde cedo a

relação que a escrita e a leitura tem com o meio em que está inserido, conseguindo interpretar, relacionar e inserir esse universo em suas práticas sociais.

Ferreiro aponta que

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). (FERREIRO, 2005. p.25)

Ou seja, é preciso que a escrita faça sentido para o aluno. Desperte nele o interesse, de modo que ele considere importante se apropriar desse processo, entendendo que a leitura e a escrita estão presentes em todos os meios em que está inserido. Seja em um jogo, em um livro, em uma revista, em uma receita, em um gibi etc. Por isso a importância de que a criança tenha acesso a esses materiais desde o início de sua formação.

No caso do local de estudo deste trabalho, uma comunidade localizada na zona rural, é importante que a prática docente esteja voltada a realidade dos alunos, a metodologia trabalhada esteja de acordo com as necessidades dos mesmos, tendo em vista que:

Sabemos perfeitamente que o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que cresce. A cultura do campo exige conhecimentos diferentes da cultura da cidade. (FERREIRO, 2005.p.57)

Diante disto, faz-se necessário um novo olhar para esse aluno e para as práticas de ensino que utilizamos em sala de aula, tendo em vista que a forma como interpretamos esses conceitos interferem de forma significativa no fazer docente. É preciso enxergar o aluno como sujeito ativo e pensante nesse processo, de forma a estimular a reflexão sobre a linguagem escrita nos seus usos e funções sociais, de modo que o aprender seja significativo.

II. CONHECENDO A EXPERIÊNCIA

O projeto de alfabetização com crianças em comunidades menos assistidas era um desejo antigo, já pensava nesta possibilidade desde os primeiros semestres da graduação em Pedagogia. No entanto, a princípio não via possibilidade alguma de desenvolver nada parecido. Porém, no último semestre esse desejo se tornou possível.

Neste capítulo trarei alguns pontos relacionados ao início deste projeto. Como foi pensado, como surgiu, os obstáculos iniciais enfrentados, bem como uma breve caracterização da comunidade em questão.

1. O acesso

Como dito anteriormente, o projeto de alfabetização já era um desejo antigo, porém de início eu não via possibilidade alguma de desenvolvê-lo, nem sabia como fazer, caso surgisse uma oportunidade. No ano de 2016 conheci a Agência de desenvolvimento para povos não alcançados - ADPNAS, por meio de uma Escola de missões que é um dos projetos que são desenvolvidos pela agência.

Foi aí que, ainda no ano de 2016, conheci, por meio da agência, o assentamento Resistência Potiguar. Já fazia quase um ano que junto a um grupo de missionários/voluntários da agência, realizávamos visitas na comunidade e foi a partir dessas visitas que vi a necessidade das aulas de alfabetização para os moradores do local.

Diante dessa necessidade, a proposta inicial era de desenvolver aulas de alfabetização na modalidade da EJA – Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que no assentamento temos um número significativo de adultos que necessitam das aulas. No entanto, devido as nossas visitas serem apenas aos sábados e levando em consideração a importância de um acompanhamento diário com os alunos da EJA, devido ao alto índice de evasão escolar nas escolas regulares, pontuei que seria mais proveitoso e significativo realizar aulas de reforço para as crianças da comunidade, pois já estavam matriculadas nas escolas regulares durante a semana.

As aulas de reforço somariam a esse trabalho já desenvolvido na escola e auxiliariam as mesmas nesse processo de formação, tendo em vista que muitas delas se encontram além da idade prevista e esperada para estarem alfabetizadas, possuem um índice de repetência escolar considerável e apresentam dificuldades no processo de alfabetização.

A partir daí, no início de 2017, junto ao grupo que visita a comunidade, começamos a pensar na possibilidade de desenvolver o projeto ainda no primeiro semestre do ano. Foi então que, no mês de março do ano vigente, resolvemos juntos que as aulas seriam de fato para as crianças da comunidade e que iriam ter início já no mês de abril. Ainda no mês de março foi realizada na comunidade uma triagem para seleção dos alunos – e que fique registrado como foi difícil realiza-la, tendo em vista que muitas mães nos procuraram com o interesse de que seus filhos participassem das aulas – entretanto, não seria interessante receber tantas crianças e não conseguir atender a todas de forma significativa.

Como dito, para dar início ao projeto foi realizada uma triagem, onde tive a oportunidade de identificar as crianças com maiores necessidades. Para isso, no dia 18 de março de 2017 avisei na comunidade que iniciaríamos o projeto de reforço escolar e que estaríamos no sábado seguinte, 25 de março, na casa de dona Bila (forma como a mesma é conhecida no assentamento), uma das moradoras da comunidade, recebendo as mães que tivessem interesse de que seus filhos participassem. Os requisitos para essa seleção inicial foram a idade e o nível escolar em que se encontravam (se já sabiam ler e escrever mais especificamente). A realidade da família também foi levada em consideração, famílias com um número maior de filhos foram priorizadas.

No sábado do dia 25 de março, apenas duas mães compareceram. Ao invés de irem até o nosso encontro, enviaram as crianças. De início não sabia como realizaria então essa seleção e precisava iniciar o projeto o mais rápido possível. Diante disso, fiz uma atividade breve com os que estavam presentes, um a um. Na atividade, escolhia entre uma lista de brincadeiras preferidas ou uma lista de coisas que encontramos em um aniversário e deixava que eles escolhessem as palavras que iriam escrever. Quando as palavras não fluíam por parte deles, eu sugeria, e assim foi feito. A partir das dificuldades percebidas no momento de realização da

atividade e levando em consideração os outros pontos já pré-estabelecidos, foi realizada a seleção. Depois de um tempo percebi que esse talvez tenha sido o meu primeiro erro, tendo em vista que o esperado para uma atividade de sondagem de escrita não é esse procedimento.

De acordo com o material encontrando no Programa de formação de professores alfabetizadores (2000), *Por que e como saber o que sabem os alunos*, a atividade de sondagem de escrita deve ser feita por meio de “uma pequena lista, com quatro palavras, com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba” (2000). É importante também, que na atividade de sondagem, as sílabas contíguas não tenham vogal repetida, tendo em vista que essa situação pode causar um bloqueio e recusa em alunos que se encontram no nível silábico da escrita, onde em sua escrita utilizam uma letra para representar cada som e muito comumente utilizam as vogais para fazer essa representação. Se a palavra ditada na sondagem tiver sílabas com vogais repetidas, como por exemplo “casa”, a criança teria que escrever AA, o que para ela seria sem lógica.

Na aplicação da atividade, é importante que o professor esteja atento a forma como dita a palavra, para que não o faça marcando as sílabas. Em seguida, solicitar a leitura do aluno, pois é ela quem vai permitir que o docente perceba se o discente faz alguma relação entre o falado e o escrito.

No caso da atividade realizada com os alunos em Resistência Potiguar, apesar da abordagem para a sondagem de escrita ter sido diferente do que é esperado, neste caso em questão, a forma como foi feita serviu para o objetivo inicial fosse alcançado. Consegui perceber previamente como as crianças se encontravam e fazer um levantamento das que estavam precisando mais de ajuda no momento.

Após a triagem realizada, foram selecionadas 12 crianças, com faixa etária entre 9 e 14 anos, e no dia 08 de abril de 2017 demos início as aulas.

2. O local



O projeto foi desenvolvido no assentamento Resistência Potiguar, localizado na zona rural do município de Ceará Mirim/RN, a 28km da capital do Estado. A comunidade é formada por 43 famílias de assentados que se mantêm pelo trabalho com a agricultura familiar e retiram da plantação a sua maior fonte de renda.

A comunidade é carente de muitas coisas, principalmente de políticas assistencialistas. É comum ouvir dos moradores queixas sobre o desejo de um espaço de lazer na comunidade, principalmente para as crianças. No entanto, esse espaço não existe. O único espaço que possuem na comunidade, que remete ao lazer é um campo de futebol, localizado na entrada do assentamento.

. O acesso a água potável se dá por meio de um poço localizado no centro do assentamento. Já para terem acesso a direitos básicos de todo cidadão, como saúde e educação, os moradores precisam deslocar-se para comunidades vizinhas ou para Ceará-Mirim.

Como um dos objetivos da ADPNAS é atuar nessas comunidades com o desenvolvimento e execução de projetos para transformação das mesmas, em Resistência Potiguar não é diferente. O projeto de reforço escolar com enfoque na

alfabetização surge então para tentar garantir uma melhoria na qualidade da educação ofertada a essas crianças e adolescentes que residem ali. Diante disso, trago um questionamento de FERREIRO (2005):

“Alfabetizar como e para quê? Podemos continuar pensando em uma alfabetização rudimentar para alguns e uma alfabetização sofisticada para outros? Como suscitar o direito à alfabetização ao lado de outros direitos primordiais? O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito a alfabetização não pode significar menos que isso”. (FERREIRO, 2005. p.58)

Pensando na garantia desse direito a todos, independente de sua classe, credo ou raça, que o projeto foi desenvolvido e aplicado na comunidade.

3. Obstáculos

O projeto de reforço escolar foi desafiante desde o primeiro momento em que foi pensado. O primeiro desafio encontrado foi a estrutura física para desenvolvimento do mesmo. Inicialmente tínhamos acesso ao prédio de uma das associações da comunidade, no entanto, depois de um tempo, alguns dos associados resolveram que não iriam mais liberar o prédio para utilizarmos aos sábados. Diante disso, me questionei se daria certo iniciarmos o projeto nesse primeiro semestre, tendo em vista que diante da decisão dos membros da associação, estávamos agora sem um lugar físico para desenvolvermos as aulas. Porém, na comunidade temos muitas casas que nos recebem e que são como pontos de encontro entre os missionários/voluntários e os moradores do assentamento. A casa de dona Bila, onde foi realizada a triagem, é uma delas.

Conversando com ela a respeito do nosso projeto para a comunidade e entendendo que nossa intenção era ajudar, a mesma nos disponibilizou a área da sua casa para que fossem realizadas as aulas. Com isso foi vencido, em partes, o primeiro desafio. Em parte porque apesar de termos o local físico, o mesmo é aberto e no decorrer das aulas o fato dos alunos poderem sempre ver o movimento das pessoas na comunidade acabou atrapalhando um pouco, tirando a atenção deles.

GALARDINI E GIOVANNINI (2002) apontam que:

[...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar (2002. p. 118).

Pensar nesse espaço é considerar a relação que o mesmo tem com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente, bem como com o processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Por ser um ambiente familiar aos alunos e por estarem sempre em contato visual com situações que aconteciam de forma simultânea ao momento da aula, o fator físico acabou tirando um pouco da atenção deles em alguns momentos.

Após ter conseguido um local, as aulas tiveram início. A intenção inicial era começar no dia 01 de abril, porém não tinha nenhum carro disponível para ir até a comunidade no dia e o que tinha precisava retornar para Natal às 12h. Diante disso, as aulas começaram apenas no sábado seguinte, dia 08. Nesse primeiro encontro já foi perceptível outros desafios que viriam pela frente e um deles seria o transporte. Para chegar até a comunidade nos juntávamos nos carros disponíveis dos missionários da agência, no entanto, esse transporte para nós sempre foi uma dificuldade. Na primeira aula não foi diferente. Só conseguimos sair de Natal na parte da tarde, já próximo de 13h e isso acabou atrasando nossa chegada no assentamento. Devido ao atraso alguns alunos não foram, haja vista que, após as aulas do reforço, alguns tinham aulas de catecismo e não podiam se atrasar.

Esse foi outro ponto que dificultou os momentos das aulas, pois muitos deles acabaram perdendo as primeiras aulas do projeto, justamente por conta do horário. Nossas aulas iniciavam às 13h30m e iam até 15h, horário que iniciava as aulas de catecismo. Se a saída de Natal demorasse um pouco mais, já interferia na frequência deles. Em alguns sábados seguintes, como por exemplo, no dia 15 de abril e no dia 13 de maio não tivemos como ir até a comunidade, pelo motivo já citado, a falta de transporte. Em outros sábados, foi necessário realizar a aula na parte da manhã ou iniciar depois do horário previsto na parte da tarde, tudo isso atrapalhou um pouco.

Diante desses desafios iniciais, por muitas vezes me questionei se o projeto daria certo, se seria realmente o momento ideal para inicia-lo, se conseguiríamos dar continuidade e se o objetivo inicial que era ajudar as crianças nesse processo de alfabetização seria alcançado. No entanto, mesmo com tantas coisas desfavoráveis a realização, permanecemos.

III. VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA / COMO SE DEU O PROCESSO

O projeto de reforço escolar foi pensado para atender crianças entre 9 e 12 anos de idade, residentes no assentamento de Resistência Potiguar e que se encontravam com dificuldades no processo de alfabetização.

Para dar início, o primeiro ponto seria planejar a forma de atuação e como seriam desenvolvidas as atividades. Para planejar as mesmas eu tinha consciência da importância de levar em consideração a realidade dos alunos e do meio em que eles vivem. Nisso, concordo com Libâneo ao afirmar que

“o professor deve conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos: o meio em que vivem, as relações familiares, a educação familiar, as motivações e expectativas em relação à escola e ao seu futuro na vida”.(2013 p.124)

Devido ao fato de ir frequentemente a comunidade, mesmo antes das aulas de reforço escolar, as crianças já me conheciam e já existia um contato com as mesmas e suas respectivas realidades.

Nesses encontros um fator que sempre foi muito presente foram os desentendimentos corriqueiros entre eles. Acredito que essa realidade é reflexo dos relacionamentos entre os adultos da comunidade, pais das crianças. Muitos têm certa dificuldade em se relacionar com outros moradores do assentamento, a prova disso é que existe na comunidade duas associações de moradores.

Diante disso, um dos objetivos do projeto era trabalhar situações que contribuíssem para um melhor relacionamento sócio afetivo. Com isso, tomei por referência a educação por princípios, que “*faz das verdades da Palavra de Deus a base de cada disciplina no currículo escolar*” (ALVES, 2012. p. 11). Nas atividades

desenvolvidas tentei associar esses princípios bíblicos com os conteúdos que seriam trabalhados com eles.

Nesse momento de planejamento o maior desafio foi pensar atividades que alcançassem o grupo todo, tendo em vista que a turma é multisseriada. Nas três primeiras aulas as atividades foram iguais para todos. Eu tinha consciência da necessidade de uma diferenciação entre elas, de acordo com o nível em que cada criança se encontrava, mas até então não sabia como fazer.

Na primeira aula trabalhei algumas palavras e a partir delas partimos para a construção de frases. A maior dificuldade foi conseguir dar assistência a todos, no curto espaço de tempo disponível. Alguns já se encontram num nível mais avançado da escrita, no nível alfabético, onde as crianças “já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem” (GOODMAN, 1995. p.32). Estes concluíram a atividade primeiro. Porém, muitos precisavam de mediação para realizar a atividade e foi bem difícil auxiliar a todos, tendo em vista que na primeira aula eles estavam muito agitados, aconteceram alguns desentendimentos, crianças se apelidando e com isso foi realmente bem difícil.

Nessa primeira aula, uma criança que vou chamar de Mateus (nome fictício) não compareceu. Essa criança, junto com mais dois irmãos fazem parte da turma. A família deles é bem carente, são cinco filhos pequenos, mais dois adolescentes. Eles sempre foram muito calados nos encontros que tínhamos antes das aulas de reforço, quando nos juntávamos para a escola bíblica e por isso sempre chamaram a atenção. Os dois irmãos interagem melhor, porém Mateus pouco fala conosco. Entre todos os matriculados na turma do reforço, Mateus é o que apresenta maior dificuldade, por isso, trarei no relato algumas situações referentes a ele e a sua família.

Na segunda aula comecei a trabalhar com eles a questão do respeito ao outro e as diferenças de cada um, tentando fazer com que eles percebessem que cada pessoa é única e possui características físicas e emocionais que formam a identidade dela. Tal abordagem é necessária e na primeira aula ficou ainda mais nítida essa necessidade, devido os constantes conflitos e demonstrações de falta de respeito por meio de apelidos desagradáveis entre eles.

Diante disto, a proposta era trabalhar o nome de cada um, reforçando que cada um tem um nome e deve ser chamado por esse nome e trabalhar também as diferenças de cada um, reforçando a importância do respeito as mesmas. Inicialmente realizamos uma lista coletiva de palavras com as características físicas. Neste momento foi solicitada a participação deles para auxiliar na escrita das palavras e pude perceber que algumas crianças, inclusive os irmãos de Mateus, estavam mais à vontade para participar e expor sua opinião diante do grupo.

Após a construção da lista de palavras, eles construíram um bingo de palavras e preencheram a tabela escolhendo o nome de três amigos que estavam presentes e três características deles, em seguida realizamos o jogo.

Nessa aula Mateus veio, mas ficou bem calado, e das vezes que falou, mal dava para entender o que estava tentando oralizar. No momento de realização da atividade teve bastante dificuldade. Em sua escrita já utiliza letras convencionais, porém não reconhece nem nomeia todas. Os seus registros não apresentam nenhuma relação fonética, quantitativa ou qualitativa das palavras. Na realização da atividade, escreveu o seu próprio nome, de um dos irmãos e de outro menino da turma. Para isso observou as fichas que tinham disponíveis com os nomes de cada um e fez a cópia. Porém, na escrita das características apresentou dificuldade, devido ao nível de conhecimento em relação a psicogênese que se encontra.

Com isso, acredito que a proposta da atividade deveria ter sido diferente, de modo que fosse desafiante, mas que fosse possível realizar. Infelizmente só despertei para isso depois.

Ao fim da aula, novamente tive certeza dos desafios que teria pela frente e da necessidade de uma separação das crianças por nível de escrita. Diante disso, meu pensamento inicial era separá-los em grupos e pensar atividades diferentes para cada grupo. No entanto pensava em realizar de fato atividades diferentes, que não se relacionariam umas com as outras. Foi aí que, conversando com a professora Cristina Leandro, orientadora do meu trabalho, percebi que ao invés de separá-los em grupos distantes, poderia deixá-los juntos, na mesma mesa, e pensar atividades relacionadas, porém com níveis diferentes. Atividades que fossem desafiadoras e ao mesmo tempo possíveis de serem realizadas.

Além da orientação, observei alguns materiais que me auxiliaram muito nessa nova forma de mediação. Alguns textos disponibilizados no PROFA - Programa de formação de professores alfabetizadores, um programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o intuito de fornecer novas metodologias de alfabetização, fundamentadas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, com a publicação da obra *Psicogênese da língua escrita*, voltado para a formação de professores alfabetizadores. Em especial o texto “*Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem*” de Telma Weisz (2000, M1U5T4 p.2) onde a mesma pontua que “[...] o desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem de cada momento da escolaridade”.

De fato, pensar atividades que estivessem ajustadas as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, foi um dos maiores desafios.

Nas aulas seguintes, comecei a realizar atividades diferenciadas. Atividades que correspondessem ao nível de escrita, em que se encontravam e passei a separá-los por duplas e trios, dependendo da frequência do dia. Notei que, inicialmente, alguns ficaram incomodados com a separação e quando perceberam a atividade diferente, se recusando inicialmente a participar.

Acredito que no caso deles, esse incomodo se deu pelo fato de que alguns da turma não queriam ficar com a dupla escolhida. Um menino que não queria formar dupla com uma menina, alguma criança mais velha que não queria se juntar com uma mais nova ou simplesmente porque queria fazer só. No caso das crianças mais velhas, algumas já repetiram de ano. Notei que elas muitas vezes estavam desestimuladas a participar das aulas, não sei se por vergonha, frustração ou simplesmente por estar confortável da maneira que estavam. Diante disso, concordo com Ferreiro (2005,p.48) quando aponta que

É muito mais fácil introduzir a língua escrita com alegria, com entusiasmo e sem medo às crianças pequenas, que devolver a um multirrepetente a confiança em si mesmo para poder enfrentar de outra maneira uma aprendizagem que só tem sido fonte de frustrações.

Por outro lado, é preciso ter cuidado na formação das duplas, pois além dos conhecimentos em relação a psicogênese, o professor também tem que observar as questões de empatia da turma, de forma que um aluno que sempre se desentende com outro não deve formar dupla.

Dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos, nos sábados seguintes, permaneci reforçando sobre a importância do respeito entre eles e de tratar o outro como gostaria de ser tratado. Dentre as atividades desenvolvidas, trabalhei uma música cuja letra abordava essa ideia e junto a ela, algumas propostas de atividades para separar as estrofes em frases ou separar a música por estrofes e no fim organizar novamente na sequência inicial; outros para tentar encaixar as palavras que faltavam na letra da música, organizando também na sequência inicial.

Foi interessante perceber o fluir das aulas a partir de então. Alguns inicialmente ficaram resistentes a formação das duplas, mas com o passar do tempo aceitaram melhor a proposta. No desencadear das atividades, percebi a partir de então um envolvimento maior, tendo em vista que, as atividades agora eram possíveis de serem realizadas, cada uma a seu nível. Diante disso pude perceber como é importante uma autoavaliação enquanto prática docente, tendo em vista que são nesses momentos que temos a oportunidade de perceber em que podemos melhorar para atender as necessidades dos nossos alunos.

Infelizmente, tivemos poucas aulas e este relato é apenas um recorte. O fato de nem sempre ter carro disponível para que acontecesse o deslocamento até a comunidade, atrapalhou ainda mais o desenrolar do projeto. Por isso optei por não trazer, neste estudo, os possíveis avanços em relação a escrita que os alunos obtiveram, mas sim, trazer os desafios que eu encontrei como docente, organizadora e idealizadora do projeto.

No entanto, apesar de não ser o objeto de estudo do relato trazer os avanços das crianças em relação aos seus níveis de escrita, gostaria de retomar sobre Mateus e seus irmãos e pontuar outro tipo de avanço observado. Como já dito, em encontros anteriores era sempre nítido o jeito mais tímido e calado dos três, porém, durante as aulas do projeto pude perceber que os irmãos ficaram mais à vontade com as outras crianças e também comigo. Interagiram, fizeram brincadeiras. Já Mateus permaneceu tímido na relação com os outros alunos, mas aceitando sem

problemas se unir a eles para realizar as atividades propostas. No entanto, se abriu mais comigo e com os outros voluntários da agência. No nosso último encontro para análise e relato, que foi o sábado do dia 27 de maio, estava sorrindo e interagindo com nossas brincadeiras, aceitou até fazer algumas fotos num momento posterior a aula, enquanto caminhávamos em direção a sua casa.

O fato dele ter demonstrado estar mais à vontade conosco e o fato dos seus irmãos estarem interagindo melhor com o grupo, é considerado para mim um avanço significativo. Mateus, no entanto, é uma criança que permaneço com o intuito de acompanhar mais de perto, para tentar lhe compreender melhor e assim poder ajuda-lo nesse processo de alfabetização, tendo consciência de que existe uma possibilidade de essas suas questões sociais, principalmente em sua fala, interferirem no processo de alfabetização, tendo em vista que “as dificuldades na produção dos sons da fala interferem no desempenho escolar ou profissional ou na comunidade social” (SALGADO & CAPELLINI, 2004).

Outro fato interessante, diz respeito a uma aluna em específico, a mais velha do grupo, que era necessário chamar todo sábado para participar. De início ela dizia que não ia, mas acabava ficando por perto e quando eu percebia, já estava se unindo ao grupo para participar também. Com isso, acabou não perdendo nenhuma aula.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em si me trouxe muitas reflexões. No decorrer do curso recebemos muitas informações, todas de fato muito importantes. Porém, acaba que filtramos um pouco e nos apropriamos mais daquilo que compete as áreas do nosso interesse. No meu caso as áreas da educação infantil, da alfabetização e da educação inclusiva foram mais impactantes. Apesar disso, durante essa experiência percebi o quanto ainda tenho para aprender e aperfeiçoar nessa árdua missão que é o ensinar.

Os alunos de Resistência me ensinaram ainda mais sobre particularidades. Sobre o ser único que é cada aluno. Ensinaram ainda mais sobre planejar, sobre a

necessidade de entender o tempo de cada um e sobre tentar meios diferentes de alcançar cada aluno, independentemente de suas limitações. Mostraram que em uma sala de aula sempre terei desafios precisando ser superados. Revelaram a mim que diferente do que eu estava acostumada, nem sempre terei todos os alunos num nível de “saber” igual ou próximo um do outro.

A turma multisseriada me desafiou cada sábado a pensar atividades desafiadoras e possíveis para cada aluno que me esperava. E diante de tudo isso, posso afirmar sem dúvida alguma que com eles, com certeza, aprendi mais do que ensinei. Reforçou-se ainda mais a ideia de que ensinar é também aprender, é uma troca de saberes.

As perspectivas para o projeto no segundo semestre de 2017 é de que ele permaneça. No entanto, essa permanência depende de alguns fatores, principalmente, a disponibilidade de meios de locomoção para acesso ao assentamento. Entretanto, a ideia é continuar pensando propostas de atividades que despertem nos alunos o interesse pelo saber e que incidam na aprendizagem deles. Sabendo que,

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). (FERREIRO, 2005. p.25)

Concluo, sem saber, ao certo, como se dará a continuidade do projeto. A única certeza que tenho é de que vontade de continuar aprendendo e ensinando com eles não falta e que a necessidade da comunidade é certa. O desejo é de que o projeto continue e que com o tempo só melhore. No entanto, a continuidade não depende apenas de mim. O projeto de reforço escolar foi a realização de um desejo antigo e nesse relato pude trazer um pouco do que ele representou, como docente e como pessoa.

Entender a educação como transformadora e poder utilizar dos conhecimentos adquiridos durante quatro anos de estudo para ajudar o outro é no mínimo satisfatório. De fato, não poderia concluir o curso de outra forma.

V. REFERÊNCIAS

ALVES, Monica Pinz. Educação por princípios bíblicos: um método cristão de ensinar?. In: **Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST**. 2012. p. 157-179.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 16 mar. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Com todas as letras** / Emilia Ferreiro; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes ; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 13. ed. – São Paulo : Cortez, 2005. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação – v.2

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas peagetianas/ Yetta M. Goodman; trad. Bruno Charles Magne – Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SALGADO, Cíntia; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, n. 2, p. 179-188, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

WEISZ, Telma. Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de professores Alfabetizadores/PROFA. Coletânea de texto/Módulo**, v. 1.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Artmed Editora, 2009.