



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS-CECEN
CURSO DE PEDAGOGIA

DILCIANE COSTA SILVA

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE NO PROCESSO
DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SÃO LUÍS

2019

DILCIANE COSTA SILVA

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE NO PROCESSO
DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do
Maranhão - UEMA, para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Carla Vale Lago

SÃO LUÍS

2019

Silva, Dilciane Costa.

A influência das práticas pedagógicas do docente no processo da aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental / Dilciane Costa Silva. – São Luís, 2019.

77 f

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Ma. Ana Carla Vale Lago.

1.Práticas pedagógicas. 2.Docente. 3.Alfabetização e Letramento. I.Título

.

CDU: 37.013

DILCIANE COSTA SILVA

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE NO PROCESSO
DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do
Maranhão- UEMA, para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Carla Vale Lago

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª. Ma. Ana Carla Vale Lago (Orientadora)
Mestre em Educação- Instituto Politécnico da Guarda- IPG
Faculdade Santa Fé

Prof. Me. Washington Luis Rocha Coelho
Mestre em Educação- UFMA
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Prof. Me. Fernando César dos Santos
Mestre em Linguística Aplicada- Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

*Decido este trabalho aos meus amados pais
Amazonina e Erdilson e ao meu querido tio
Henrique Augusto.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta primeira etapa da minha carreira profissional como eterna aprendiz da área da educação, quero agradecer a aqueles que estiveram apoiando-me e incentivando-me, ou mesmo, que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho:

... ao meu bom e maravilhoso Deus por ter me concedido força para superar as barreiras dos momentos difíceis e à Nossa Senhora da Penha por não abandonar-me;

... aos meus pais, Erdilson e Amazonina, por acreditarem no meu potencial e ensinar-me a ser corajosa quando se trata de buscar os meus sonhos;

...às minhas irmãs, Dilciene, Vanessa e Andressa, por serem as melhores irmãs;

... às minhas grandes amigas, Talia, Josivânia e Elizete, pela admiração por minha profissão;

... aos meus parentes por abrigar-me e suportar-me em suas residências, pois me incentivaram, mesmo sem perceber, a ser independente. Entretanto, de modo especial e amado, agradeço ao meu tio Henrique Augusto por acreditar no meu potencial desde o início;

...ao Pe Crizantonio da Conceição por todo o apoio e palavras amigas;

... à instituição UEMA por me proporcionar a chance de fazer parte da família do curso de Pedagogia, o qual proporcionou-me muitas experiências e, conseqüentemente, momentos de aprendizagens que contribuirão para minha execução profissional;

...à professora Terezinha por, sem perceber, me incentivar a seguir a área da alfabetização e letramento, assim como todos os educadores que proporcionaram experiências e aprendizados inesquecíveis;

... ao professor João José Loyola por me incentivar a não ter medo do desconhecido;

... aos meus colegas da turma 2015.1 pelos momentos de risadas, apoio e união;

... aos meus amigos, Elivelton e Iony da Conceição, pela amizade desde o início do curso e por acreditarem no meu potencial;

...à professora Ana Carla Vale Lago pela orientação, atenção e respeito com o meu tempo para realizar este trabalho;

...à docente entrevistada por toda a disponibilidade;

...ao Emanuel por todo o suporte técnico;

... à Juliane Ribeiro, assistente administrativo do curso de Pedagogia, pela dedicação e por sempre estar disponível para auxiliar-me em resolver os problemas no decorrer do curso;

... à todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica;

Muito Obrigada!

*Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.*

Cora Coralina

RESUMO

Visando analisar de que maneira as práticas pedagógicas do docente influenciam no processo de aquisição da escrita de alunos dos anos iniciais e verificar os níveis de escrita dos mesmos, considerando os métodos em sala de aula, a referida pesquisa monográfica buscou, inicialmente, realizar um levantamento bibliográfico que traçou um percurso desde o histórico da escrita até as concepções de alfabetização e letramento explorando como se deve dar as práticas pedagógicas do docente, utilizando-se assim de autores como SOARES (2017; 2019); FERREIRO e TEBEROSKY (1999); CARVALHO (2015) e, posteriormente, uma pesquisa de campo realizado em uma escola municipal da zona rural da capital maranhense sendo observadas as práticas pedagógicas, que na ocasião estava sendo aplicado o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que visava a intensificação do processo de alfabetização. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista voltada para a docente da turma do 3º ano. Como resultado, a referida pesquisa de campo obteve que a docente reconhece a confusão que há entre os termos alfabetização e letramento, mas que sempre procura formações continuadas para o melhoramento das suas práticas pedagógicas, além da docente gostar de ensinar na área da alfabetização. Esta pesquisa é voltada para todos os professores que atuam na área da alfabetização e também para os graduandos da academia que buscam maiores informações sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Docente. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

In order to analyze how the pedagogical practices of teachers influence the process of writing acquisition of students of the early grades and verify the writing levels of these students, considering the methods in the classroom, this monographic research initially sought to conduct a bibliographical survey that traced a path from the history of writing to the conceptions of basic literacy and functional literacy, exploring how must be the pedagogical practices of the teacher, using authors such as SOARES (2017; 2019); FERREIRO and TEBEROSKY (1999); CARVALHO (2015); and, later, a field research conducted in a municipal school in the rural area of the capital of Maranhão, observing the pedagogical practices, which at the time was being applied the Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) [Pedagogical Intervention Program] which aim to intensify the literacy process. The data collection instrument was the interview aimed at the teacher of the third-grade class. As a result, said field research obtained that the teacher recognizes that exists a confusion between the basic literacy and functional literacy, but always seeks continued formations to improve her pedagogical practices, besides the teacher likes teaching in basic literacy's area. This research is aimed at all teachers working in the area of basic literacy and also for academy graduates who seek more information about the teaching-learning process of writing in the early grades of elementary school.

Keywords: Pedagogical Practices. Teacher. Basic Literacy and Functional Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pintura rupestre.	15
Figura 2: O Quipu de um contador do império inca.....	17
Figura 3: O osso de Ishango foi chamado de “o mais primitivo instrumento de escrita”.	18
Figura 4: A prática da palavra um inúmeras vezes por um aluno da Babilônia, em Nippur....	22
Figura 5: O desenvolvimento dos sinais das três escritas egípcias.....	25
Figura 6: Sinais Hieráticos e Demóticos	24
Figura 7: Hieróglifos	24
Figura 8: Tumba da Rainha Nefertari, os hieróglifos estão escritos em colunas, e devem ser lidos da direita para a esquerda.....	26
Figura 9: A beleza dos hieróglifos egípcios.	27
Figura 10: O desenvolvimento dos sinais das três escritas egípcias.....	28
Figura 11: Criança circulando as palavras que rimam na canção “O cravo e a rosa”.	58
Figura 12: Nomes das histórias aplicadas no PIP	63
Figura 13: Diagnóstico de uma criança	64
Figura 14: Professora Margarida ensinando a criança identificar as letras do alfabeto através do som.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA NA HUMANIDADE	15
2.1 Alguns Suportes, Instrumentos ou Materiais da Escrita	18
2.2 O Surgimento da Escrita Cuneiforme	21
2.3 As Escritas Dentro da Escrita Egípcia	25
2.4 A Origem do Alfabeto	28
3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: novos olhares sobre a educação no Brasil	31
3.1 As Tendências Pedagógicas Liberais	32
3.2 As Tendências Pedagógicas Progressistas	38
4 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: aprendizagem inicial da língua escrita	44
5 METODOLOGIA	52
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO	73
Anexo A: Diagnóstico (aluno que está no nível pré-silábico)	74
Anexo B: Diagnóstico (Aluno no nível silábico).....	75
Anexo C: Lição do 2º dia de aplicação do PIP	76
Anexo D: Alguns recursos didáticos utilizados pela docente entrevistada.....	77
APÊNDICE	78
Apêndice A: Termo de consentimento	79
Apêndice B: Entrevista	80

1 INTRODUÇÃO

A comunicação é imprescindível na evolução do homem, por isso, desde a pré-história, o homem necessitou se comunicar com o ambiente que o rodeava. Dessa forma sempre buscou utilizar símbolos e imagens para transmitir os seus ideais, o que fez com que, juntamente com a comunicação, a escrita permitisse o concreto; o documento; o registro de pensamentos e experiências humanas.

À medida dessa evolução, vários estudiosos voltaram-se para a alfabetização e o letramento, cujos termos percorrem o trajeto que a criança faz durante os anos iniciais do Ensino Fundamental para atingir a escrita. Esses termos são importantes para inserir a criança no universo da escrita significativa, dominando não apenas os elementos gramaticais ou ortográficos, mas, sobretudo, capacitando-os a compreender os textos verbais e não verbais que são frequentemente utilizados no cotidiano, como os textos publicitários, as revistas de quadrinho, letras de músicas, os letreiros dos ônibus, as receitas de bolo, os anúncios na Tv, e etc.

Desta maneira, lembra-se, imediatamente e principalmente, do papel do professor, abarcando as suas metodologias para o ensino da aquisição do código da escrita e da utilização desse código na rotina diária do aluno, por isso, surgiu o seguinte problema: De que maneira as práticas pedagógicas do docente influenciam no processo da escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?. Voltando-se, principalmente, para as práticas pedagógicas, as quais não compreendem somente as metodologias, mas todo um conjunto de ações que auxiliam no processo de aprendizagem da escrita.

Diante desse exposto, o referido estudo monográfico tem como objetivos analisar as práticas pedagógicas do docente em sala de aula, como essas práticas influenciam no processo da aquisição da escrita dos alunos e identificar os níveis de escrita dos mesmos mediante as metodologias utilizadas pelo docente.

O interesse por pesquisar o desenvolvimento da escrita na vida escolar das crianças, surgiu nos estudos da disciplina curricular Alfabetização e Letramento, ministrada pela professora Terezinha de Jesus Amaral da Silva. Além disso, no quinto período da academia, na disciplina Fundamentos e Métodos da Língua Portuguesa, a professora Ana Carla Vale Lago desafiou-nos a construir uma Sequência Didática de um livro que foi sorteado para cada grupo. Essa Sequência Didática deveria envolver assuntos da Língua Portuguesa de acordo com o ano que cada grupo iria aplicá-la. Dessa forma, com a

experiência de sala de aula, houve o olhar atencioso às principais dificuldades das crianças, principalmente, na escrita.

Após o trabalho desenvolvido na sala de aula daquela comunidade escolar, através de um olhar microscópico para a situação das crianças, despertou a vontade e, ao mesmo tempo, a curiosidade de analisar a didática docente que permeou o processo de escrita das mesmas, buscando compreender a origem das lacunas no campo da alfabetização e do letramento na vida escolar e, conseqüentemente, cotidiana das crianças. Além disso, pretende-se contribuir para com os futuros docentes que sentem dificuldade de ensinar as crianças a entenderem o código que usufruem na comunicação com a sociedade em que estão inseridas.

Para tanto, fora apropriada de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfica, levantando fontes teóricas que perpassam desde o histórico da escrita aos métodos de alfabetização, e pesquisa de campo onde fora oportuno realizar um estudo de caso com uma docente que leciona em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental- anos iniciais de uma escola pública municipal de São Luís-Ma, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada.

Dessa maneira, o estudo monográfico organiza-se da seguinte forma:

No capítulo um é feito um panorama espaço-temporal de alguns fragmentos históricos da escrita, desde a pré-história com as pinturas rupestres, sendo estas consideradas uma das primeiras manifestações de comunicação escrita do homem, passando pela evolução da mesma ao longo do tempo e como fora se aprimorando através do tempo conforme a necessidade de cada povo.

No capítulo dois a discussão se dá acerca das correntes pedagógicas e como as mesmas influenciaram no processo de ensino aprendizagem, trazendo a discussão sobre a alfabetização, porém voltada para jovens e adultos, em especial, a corrente libertadora que trouxe a discussão uma maior preocupação com o indivíduo de uma forma mais humanizada e individualizada, abrangendo as diversas formas de se ensinar e aprender.

No capítulo três discute-se sobre as bases conceituais referentes aos conceitos de Alfabetização e Letramento, para posteriormente, adentrar-se em conceitos pertinentes sobre os níveis de escrita e os métodos de alfabetização.

Por fim, no capítulo quatro será feita a análise e discussão de dados levantados acerca do estudo de caso feito com uma docente de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental-anos iniciais de uma escola de zona rural da capital maranhense, sendo

acompanhada na ocasião sua metodologia de ensino no processo de aquisição da escrita de seus aprendizes.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA NA HUMANIDADE

A necessidade da comunicação foi imprescindível na evolução do homem. Então desde a “idade da pedra” o ser humano necessitou se comunicar com o mundo que o rodeava, apesar de ser, talvez, apenas um instinto natural.

Naquela época, buscava utilizar sinais, símbolos, imagens e desenhos para demonstrar os seus ideais, os costumes, o modo de viver (Figura 1). Através das pinturas rupestres o homem começou a registrar o seu cotidiano, ora na convivência familiar ora na caça ou na pesca, mostrando-nos uma espécie de escrita por meio de símbolos e desenhos que ainda não havia um sistema organizacional, mas havia a intencionalidade da comunicação, e desde então, a escrita perpassou vários continentes e culturas, sofrendo diversas modificações ao longo dos anos e, hoje em dia, permeia a vida cotidiana do ser humano.

Figura 1: Pintura rupestre.



Fonte: AGUIAR, 2012, p. 02.

Sobre as pinturas rupestres, durante as leituras bibliográficas, foram encontradas algumas opiniões que valem ser destacadas neste trabalho.

Bicudo critica:

De maneira geral, as pessoas tendem a imaginar que os desenhos rupestres são o início da escrita. De certa forma o são, mas não da maneira como a conhecemos hoje no mundo ocidental. Sempre colocamos a distinção entre a escrita ocidental e a oriental, por motivos óbvios. São radicalmente opostas, no sentido de que a escrita ocidental é fonética e a escrita oriental é ideogramática, muito mais ligada ao

imagético. É bem verdade, entretanto, que com a revolução dos tipos e com o design da experimentação, como veremos mais adiante, a escrita ocidental aproxima-se da oriental, buscando a interação com o leitor. Posto isso, os desenhos em cavernas devem ser avaliados como evocações mágicas ou necessidade de satisfazer seu instinto natural, mas ainda assim, mesmo que imagéticas, ressaltam a necessidade de por em linguagem o mundo ao redor. (BICUDO [21--], p. 2)

Higounet (2003) cita algumas cavernas onde se encontram as primeiras tentativas de representações gráficas:

Os desenhos mágicos das grutas da época aurignaciana e madaleniana que representam animais atingidos por flechas ou marcados por manchas de sangue contêm em germe ‘algo que se assemelha a rudimentos de escrita; eles exprimem, se não uma idéia, pelo menos um desejo.’ As pinturas rupestres de sítios pré-históricos da Península Ibérica mostram de era em era uma estilização que também faz pensar em uma evolução rumo à escrita. (HIGOUNET, 2003, p. 12)

É perceptível que os autores têm posições diversas sobre as pinturas rupestres como o ápice da escrita. Bicudo tanto critica quem pensa que a escrita surgiu a partir das pinturas rupestres, pois o autor considera que o homem primitivo desenhava nas cavernas apenas para satisfazer o instinto da comunicação; quanto ver essa fase da comunicação como uma grande necessidade de trazer a linguagem ao mundo. O autor ainda enfatiza que é necessário falar da distinção entre a escrita ocidental e escrita oriental, porque aquela está diretamente ligada com a fonética e essa é ideogramática, ou seja, imagético, por isso o autor considera os desenhos nas cavernas como algo mágico.

Ao citar as cavernas que contêm as primeiras representações gráficas, Higounet nos mostra que os desenhos nessas cavernas, apesar de não pertencerem a uma sistematização de escrita, podem sim ser considerados uma evolução da escrita, ou o início da mesma.

Sabe-se que não foi do nada que a escrita surgiu no mundo. Fischer (2009) afirma que muitos povos atribuíam a escrita à “providência divina”, e isso permeou pela Europa até os anos de 1800, já outros acreditavam que a escrita foi “inventada” na metade do quarto milênio a. C, porque os sumérios buscaram um método melhor para a questão da contabilidade. Então, com o surgimento dos negócios e, conseqüentemente, do comércio, houve a necessidade de criar instrumentos ou até mesmo métodos de escrita que permitissem o concreto, o documento, o registro das contas, o lucro, ou seja, a contabilidade, a qual foi, de modo muito particular, a impulsora da escrita na humanidade.

Para desdobrar a complexidade da contabilidade, antes de alcançar o nosso alfabeto e sistema de escrita, o ser humano desenvolveu vários elementos mnemônicos – ferramentas da memória – que o ajudavam nas transições do comércio, por isso, é correto afirmar que durante milênios as mudanças nos sistemas de escrita foram provocadas pela

figura do homem, o qual buscava uma escrita completa que seria capaz de proporcionar a comunicação entre si ultrapassando as fronteiras do tempo e do espaço. “Pequenas mudanças constantes em um sistema de escrita ao longo de vários séculos, e mesmo milênios, resultarão em enormes diferenças na configuração e uso dessa escrita mais tarde” (FISCHER, 2009, p. 15). Percebe-se, assim, que por volta do período Neolítico surgiram os primeiros registros.

O registro de nós (Quipu) surgiu por volta do Período Neolítico, por isso é um dos primeiros elementos mnemônicos no mundo antigo. Essa prática se optava por fazer simples nós em uma única corda ou por vários nós coloridos que se encontravam interligados com outros nós em várias cordas que também se ligavam com cordas superiores, pois dependia da mensagem que pretendia-se transmitir para o receptor. Com a intenção na contabilidade, de acordo com a posição, a quantidade e a cor dos nós, significava quantidades numéricas ou mercadorias, como vemos na imagem a seguir.

Figura 4: O Quipu de um contador do império inca.



Fonte: FISCHER, 2009, p. 16.

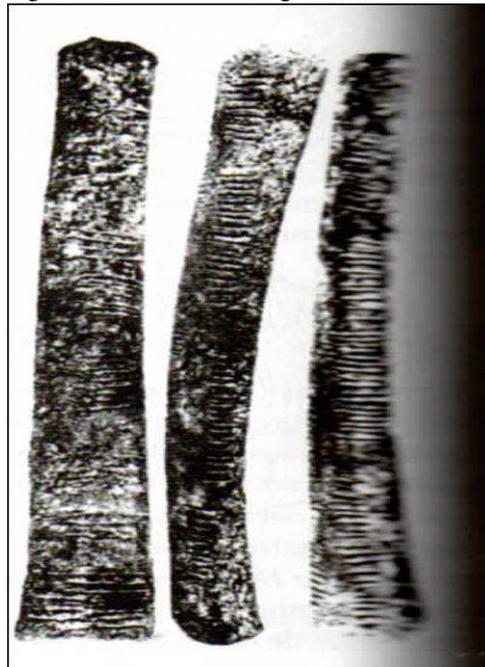
Com essa prática, nos cordões cada nó tinha o seu lugar específico, onde indicava os primitivos conceitos de centena, dezena e unidade. Essa sofisticada habilidade da contabilidade foi muito famosa com os povos incas do Peru, porém foram encontradas evidências com os nós em outras partes do mundo, como por exemplo, no Alasca do Chile, sudeste das ilhas Marquesas os barbos utilizam fibras de coco para fazer os fios que faziam nós que eram chamados de *ta* que, muitas das vezes, serviam para registrar as gerações; já nas

Ilhas Austrais na região do Taiti, o ser humano realizou registros genealógicos e na Grécia, os nós foram utilizados como forma de estratégia do rei persa Dario na sua campanha contra os citas.

É perceptível que cada povo usufruiu dos nós para registrar uma categoria de acordo com a necessidade da comunidade. Segundo Fischer (2009) consistiam em lembretes e não exatamente uma forma de escrita, pois apesar de objetivar a comunicação, de certa forma, não articulava a fala, a qual é um dos principais objetivos da escrita.

Os entalhes é outro elemento mnemônico que, assim como os nós, serviam de lembretes e a intenção era transmitir alguma ideia da época em que viveu o indivíduo, mas não se sabe o que realmente o mesmo pretendia transmitir, por esse fato, entalhes são marcas que têm significados de algo que não está claro para os dias atuais. Como descobertas dessa memória, pode-se citar a caverna de Blombos da África do Sul onde encontra-se dois traços cruzados que são entendidos como pensamento simbólico; artefatos como os ossos de Ishango do Zaire que, geralmente representavam ciclos lunares e as “tábuas genealógicas” são instrumentos de entalhes dos pré-europeus Maori da Nova Zelândia que cada um representava um nome de um ancestral da comunidade (Figura 3).

Figura 7: O osso de Ishango foi chamado de “o mais primitivo instrumento de escrita”.



Fonte: FISCHER, 2009, p. 18.

2.1 Alguns Suportes, Instrumentos ou Materiais da Escrita

No decorrer da evolução da escrita no mundo, houve alguns suportes, instrumentos ou materiais de suma importância na transmissão e, até pode-se ter a ousadia de dizer, no aperfeiçoamento de como escrever e, conseqüentemente, no desenvolvimento da letra, como a conhecemos nos dias atuais.

Como já foi descrito acima, o homem primitivo usufruiu da pedra das cavernas para desenhar o dia a dia na caça, na pesca e na convivência com os seus semelhantes. Então, os desenhos nas cavernas são um instrumento de trazer uma nova Era ao mundo, por isso são de suma importância e merecem ser lembrados quando se apresenta a história da escrita na humanidade porque cada instrumento tanto encerra quanto ressuscita o pensamento do homem. Para Higounet (2003) esses suportes, como as pinturas rupestres, o papel, a pedra entre outros, são, de forma muito particular, importantes para a divulgação da escrita ao mundo.

Sendo assim, toda escrita é construída por um conjunto de materiais ou instrumentos que permitem o registro, o concreto da cultura de uma sociedade em que existiu em um determinado espaço e tempo, por isso ao longo dessa evolução, essa constituição foi feita, segundo Higounet (2003, p. 15) “com o auxílio de um instrumento manejado mais ou menos habilmente por um gravador ou por um escriba, seja fazendo incisões, com um estilete, seja com um produto colorante”. Desta forma, vê-se que é imprescindível falar do histórico da escrita e não citar os instrumentos, materiais ou suportes da mesma, pois através destes construa-se uma linha do tempo que nos ajuda a conhecer o grupo social, a língua e a época, ou seja, nos situa no tempo e espaço da qual ela era expressão.

Já se sabe que os desenhos rupestres eram feitos nas pedras das cavernas, porém haviam também numerosos instrumentos duros, como a ardósia, os cacos de cerâmicas, o osso, o mármore, o vidro, o bronze e ferro que foram usufruídos na Antiguidade e eram chamados de inscrições.

A pedra sempre foi o suporte por excelência das escritas monumentais. Os hieróglifos egípcios, as inscrições hititas, os fragmentos de Biblos, os caracteres monumentais gregos e latinos são gravados na pedra dura ou, vez por outra, incisos em relevo. A escrita dita cuneiforme da Suméria e da Ásia anterior era, por outro lado, preferentemente traçada em tabuletas de argila fresca, depois cozidas no forno. Os mais antigos caracteres chineses são gravados no bronze ou no casco da tartaruga. No tempo de Maomé, os árabes usavam muitos ossos de camelo. (HIGOUNET, 2003, p. 16)

Outros materiais como a madeira, as folhas de palmeira, peles de animais, seda, cascas de árvores, entre outros por serem menos duros e mais flexíveis davam uma nova forma à escrita, tornando-a mais cursiva e, de certa forma, mais livre. Como exemplo, tem-se:

A folha de palmeira teve um grande sucesso no mundo indiano. Antes do papel, os chineses utilizaram lâminas de bambu e seda crua. O couro foi também um dos primeiros suportes das escritas arábicas. A Rússia medieval empregava a casca de bétula (descoberta de Novgorod). [...] Foram recentemente descobertas na África do Norte tabuletas – chamadas *tabuletas Albertini*, nome do estudioso que por primeiro as estudou – que usavam a própria madeira como suporte para a escrita. Elas datam da época vândala (fim do século V). O uso dessas tabuletas de madeira se mantém até hoje no Marrocos. (HIGOUNET, 2003, p. 16 e 17)

É notório que com mais liberdade e flexibilidade, não se esquecendo de ser mais fácil de guardar, os instrumentos como o papiro, o pergaminho e o papel trazem uma subjetividade aos registos da escrita. Esses materiais surgiram em épocas diferentes, como o papiro que foi mais usado na Antiguidade, já o pergaminho foi utilizado na Idade Média e o papel teve origem na China.

No livro “História concisa da Escrita” o autor Charles Higounet descreve esses três materiais destacando época, cidades, matéria-prima, entre outras.

Sobre o papiro é importante destacar:

A fabricação do papiro foi monopólio do Egito até o século VII. A técnica de fabricação do papiro é descrita por Plínio em sua *História natural*: a matéria-prima era o caule de um junco cultivado no vale do Nilo. As lâminas longitudinais e transversais, coladas com a água do rio, formavam as folhas que eram mandadas ao comércio cortadas em forma de rolo. Era um material bem pouco resistente. Seu uso só foi abandonado completamente no século XI. Atualmente as descobertas cada vez mais numerosas de escritos antigos em papiros renovam nosso conhecimento do mundo greco-romano e de sua escrita. (HIGOUNET, 2003, p. 17)

O autor Fischer (2009, p. 45) corrobora com o autor acima ao fazer considerações sobre o papiro, o qual era originário das folhas da planta *Cyperus papyrus*. Há registro de que o primeiro papiro foi encontrado em uma tumba da Primeira Dinastia que foi datada de c. 3000 a.C, na cidade de Saqqara, porém, possivelmente, o mesmo já era utilizado nas escritas feitas com tinta e um cinzel de caniço perto do rio Nilo. As vantagens deste instrumento era porque era leve, fino e, conseqüentemente, era flexível e fácil de guardar; também a escrita era rápida e secava rápido, além de reservar um maior espaço para as letras, diferentemente da escrita cuneiforme. A escrita desse material perpassou pelo Egito até por volta de 3. 700 anos, contribuindo para a evolução da escrita.

E sobre o pergaminho é importante enfatizar que a matéria prima é pele de animais como o cordeiro, o bode e o veado novo. Esse suporte surgiu na Ásia Menor em uma cidade chamada Pérgamo. Diferente do papiro, o instrumento pergaminho era muito resistente e liso, o que fez com que fossem conservados para a escrita de livros e atas que fossem

importantes na sociedade; este material foi muito usado nos séculos IV e IX ao XIII sendo exclusivo para a escrita das legislações.

Além desses suportes da escrita, é de suma importância também citar o instrumento que foi utilizado para escrever, como o buril de junco, o cinzel, o pincel e a pena, pois estes materiais influenciaram na variação das formas gráficas, e talvez, na evolução das letras. Assim como os suportes, os materiais usufruídos para escrever também apresentam diferenças na flexibilidade, como exemplo, o buril de junco:

era um instrumento fantástico, e em certo sentido muito mais criativo do que o lápis, a caneta ou a tela de computador bidimensionais de hoje. O buril, com a ponta triangular, podia seguir três direções, e tanto o buril como a tabuleta, se pequenos, movimentavam-se nas mãos simultaneamente. [...] Em decorrência das limitações físicas do buril manual, só raramente os caracteres cuneiformes se inclinavam para a esquerda, para cima ou para a direita. (FISCHER, 2009, p. 49 apud GREEN, 1981, p. 345,72)

Assim, é perceptível que os instrumentos estão interligados com os principais materiais que são encontrados na cidade, permitindo-nos a conhecer a identidade de cada lugar. Também pode-se observar que esses materiais mais duros e duráveis eram escritos com estiletos ou algo pontiagudo, como o buril de junco que era utilizado na escrita cuneiforme e que era uma perfeita combinação com a argila. Tais tecnologias vieram a contribuir ao aprimoramento da escrita culminando, assim, com o surgimento de algumas escritas não alfabéticas e alfabéticas.

Dentre elas destaca-se a escrita cuneiforme, como veremos no tópico a seguir.

2.2 O Surgimento da Escrita Cuneiforme

Há mais de três mil anos a.C. a civilização fazia aparição ao redor de dois grandes rios daquela época: Tigre e Eufrates. Estes se tornaram grandes aliados para vários povos nômades, mas também abrigaram povos como os sumérios, amoritas, assírios, acádios e caldeus, os quais sobreviviam, principalmente, da agricultura porque era uma terra muito fértil e, conseqüentemente, da necessidade de novas maneiras de se comunicar tanto entre si quanto com outros povos, pois a comunicação oral não era mais satisfatória.

Nos livros didáticos de História, é imprescindível não se falar da Mesopotâmia, que era uma área localizada na antiga chamada Ásia Menor que, hoje em dia, se encontra o território do Iraque. Além disso, segundo a arqueologia, por volta dos 10000 a. C a Mesopotâmia foi onde se iniciou as civilizações e para a subsistência através da agricultura

foi necessário criar sistemas de drenagens para a irrigação das plantações, o que por volta dos 4000 a. C. causou o sucesso na agricultura.

A Suméria protagoniza na história há mil e quinhentos anos e foi a primeira grande civilização da Mesopotâmia. A chegada dos sumérios na área entre os dois rios provocou significativas mudanças, pois não só “pela invenção da escrita, porque o epíteto de «primeira civilização» ajusta-se a outros vanguardismos: o espaço urbano, a religião organizada, a legislação, o imposto, as ciências, e, para o interesse principal desta tese, o primeiro sistema educacional.” (PEDRO, 2015, p. 33).

Diante desses vanguardismos, é notório que os povos sumérios protagonizaram o início da História, pois além da invenção da escrita, por genialidade deram passos significativos em outras habilidades de grande importância dentro de uma civilização.

Os sumérios foram grandes dominadores da Mesopotâmia desde 3500 a.C. a 1900 a. C, pois estes além da criação do primeiro modo de escrita, isto é, quando se remete à sistematização, enquadramento e organização da mesma, também criaram as cidades-Estado, como a Ur, Uruk, Lagash e Nipur. Além disso, há também o sucesso na agricultura e a edificação de templos em várias cidades-estado, porém não pode se esquecer de citar que também foram precursores do primeiro sistema educacional, na figura 5 vê-se a prática de escrita realizada por eles.

Figura 10: A prática da palavra um inúmeras vezes por um aluno da Babilônia, em Nippur.



Fonte: FISCHER, 2009, p. 48.

Dizem que a escrita separa a Pré-História da História, ou seja, a primeira que se tem registro é a cuneiforme, a qual foi inventada pelos sumérios. Este tipo de escrita tem esse

nome porque os desenhos (Pictogramas) eram desenvolvidos em forma de “cunha” na argila e depois eram cozidas, o que fazia com que se tornassem duradouras. Por sua vez, a escrita cuneiforme causou uma evolução no modo de transmitir uma ideia, pois “pictogramas iniciais foram substituídos por marcas em cunha feitas com buril de junco sobre argila macia, copiando as formas dos pictogramas originais. Essas marcas em cunha foram então estilizadas, e por fim deixaram de ser identificáveis.” (FISCHER, 2009, p. 47).

Com isso, o trabalho dos escribas – profissionais célebres daquela época – causaram mudanças significativas no modo de registrar os pictogramas da escrita cuneiforme, vejamos

Os escribas de repente começaram a escrever a maioria dos pictogramas um tanto inclinados para a esquerda, num realinhamento de 90 graus. A direção da escrita também mudou: os textos não eram mais redigidos da direita para a esquerda, verticalmente, mas da esquerda para a direita, horizontalmente em linhas e colunas, como os jornais de nossos dias [...]. (FISCHER, 2009, p. 47)

Com isso, percebe-se que a direção da escrita, mesmo depois de milhões de anos, ainda é a direção que usamos nos nossos dias, seja na escrita de um bilhete, uma carta, um pequeno texto ou algo mais sofisticado e complexo, como um livro. Podemos afirmar, que os escribas nos apresentaram de como escrever, permitindo com que os leitores entendam o que se escreve e, conseqüentemente, o que se quer transmitir aos mesmos, pois “a escrita, uma vez usada, torna-se a primária das tecnologias e um veículo simplificador no diálogo entre civilizações e na preservação da memória.” (PEDRO, 2015, p. 33).

Acima foi citado que a Suméria também foi quem criou o primeiro sistema educacional e, com isso, a escola. Esta tinha o nome de *edubba* que era um local onde um determinado público alvo, cujo era primordialmente meninos, os quais eram instruídos a aprender a ler, escrever e fazer cálculos. Contudo, a palavra suméria *edubba* ainda causa rumores e divergências na comunidade acadêmica quando se trata de debates acerca da educação, pois não se tem uma verdadeira tradução e verdadeiro significado.

Mas afinal o que era uma *edubba* de facto? Apesar de poder haver algumas divergências face a algumas conotações da instituição, podemos afirmar que se tratava de um espaço específico que se distinguia dos outros pelas suas características e funções. Neste caso era um edifício, um e, cuja principal particularidade era ter, produzir, e utilizar tabuinhas, ao ponto de a sua designação esclarecer que esta «dividia» e «distribuí» as ditas tabuinhas. (PEDRO, 2015, p.31)

O autor Pedro (2015) faz esta indagação a partir de todas as partes fragmentadas da palavra *edubba*, com a intenção de desmiuçar os seus possíveis significados, como por exemplo, as palavras *e*, *dub* e *ba* transmitem significados importantes, até se chegar no

significado “casa das tabuinhas”. Vejamos, resumidamente, o que o autor descreve em sua dissertação com muito mais detalhes: o *e* era pronunciado como se tivesse o acento agudo, como usamos no nosso português “é” e essa palavra suméria significava “casa”, mas como muitas palavras sumérias eram polissêmicas, a mesma palavra também significava templo, quarto, ou seja, era usada para indicar um espaço específico. Por sua vez, a palavra *dub* significava “tabuinhas” fazendo referência às tabuinhas de argila utilizadas para a inscrição dos caracteres da escrita cuneiforme.

Estas tabuinhas de argila, suporte primário para a aprendizagem de um estudante, variavam de tamanho e forma de acordo com o local e tempo de confecção e também do tipo e quantidade de conteúdo que aí se queria registrar, e, por isso, a sua variação de tamanho poderia ir desde a dimensão de um selo postal até à de um computador portátil, mas o seu tamanho mais recorrente era aproximadamente idêntico a uma calculadora portátil moderna. Quanto ao formato, elas normalmente eram retangulares, mas também não era incomum produzi-las em formato circular como uma lentilha. (PEDRO, 2015, p. 26)

Já a palavra *ba* tinha como significado, dependendo do contexto empregado no texto, de “distribuir”, “dividir” ou “partilhar”. Então, levando em consideração o significado de cada palavra suméria, ao “pé da letra” *edubba* quer dizer “casa em que as tabuinhas eram distribuídas, mas para ficar simples e fácil de falar, é chamada apenas de “casa das tabuinhas”.

Nas *edubba* era transmitido conhecimento aos meninos que, futuramente, se tornariam escribas, a qual era uma profissão célebre da época, que não sabiam somente ler e escrever, mas criar leis, contratos com negociantes, contratos reais que regiam a Suméria e as cidades adjacentes.

Sobre o currículo da *edubba* é importante enfatizar que o objetivo principal era apenas instruir os alunos para ingressarem na profissão de escribas. Diferentemente dos currículos atuais que têm várias disciplinas para introduzir o aluno aos mais diversos conhecimentos, pois “o actual sistema escolar não está vocacionado para a formação exclusiva de uma profissão, não ensinamos história com o intuito de tornar todos os alunos historiadores, ou não ensinamos Biologia com o intuito de tornar os mesmos em biólogos (PEDRO, 2015, p. 107)”.

Além disso, é importante enfatizar que a escrita cuneiforme, apesar de todos esses feitos na vida agitada dos sumérios, a mesma causou a desigualdade entre os homens, pois a existência da escrita significava dominação do poder, principalmente, os escribas que eram os profissionais acima dos outros, dividindo, assim, a sociedade em classes.

2.3 As Escritas Dentro da Escrita Egípcia

No mundo antigo, outro tipo de sistema de escrita imprescindível para entender o traçado deste breve histórico é a escrita egípcia, a qual é dividida em três tipos de escritas, onde uma interliga a outra, mas cada qual com as características específicas das necessidades, como se vê na figura 5.

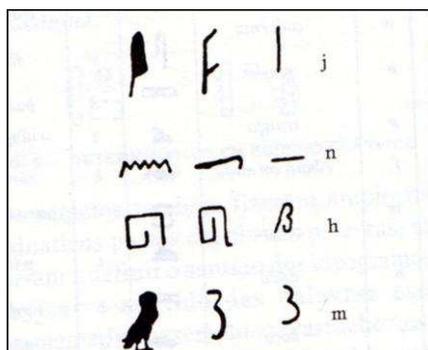
Figura 13: O desenvolvimento dos sinais das três escritas egípcias.

	Warka	Djemdet Nasr	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
cabeça				
mulher				
astro céu deus				
sol dia				
peixe				
boi				

Fonte: HIGOUNET, 2003, p.35.

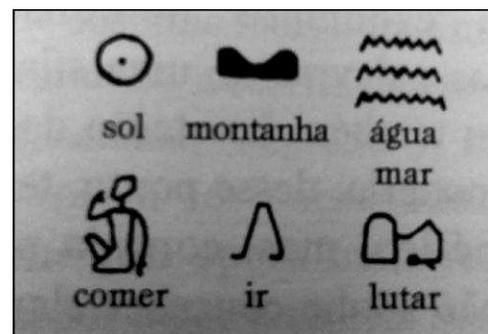
A primeira é a escrita hieroglífica que é característica pelas figuras decorativas chamados de hieróglifos (Figura 6 e 7), termo que vem do grego *hieros* que quer dizer “sagrado” e *glyphein* que significa “gravar”, ou seja, “sinais sagrados gravados” que os egípcios acreditavam que era a fala dos deuses. Este tipo de escrita, diferente da escrita cuneiforme, tem as suas próprias características e, por isso, limitou-se apenas no território do Egito, permeando a língua das regiões do país.

Figura 19: Sinais Hieráticos e Demóticos.



Fonte: HIGOUNET, 2003, p. 42.

Figura 16: Hieróglifos.



Fonte: HIGOUNET, 2003, p. 39.

“A língua egípcia é formada por um grande número de sinais que no estágio conhecido como Médio Egípcio inclui aproximadamente setecentos hieróglifos.” (SANTOS, 2010, p.1). Com isso, escrita egípcia é considerada, por estudiosos e arqueólogos, mais que desenhos; uma obra de arte esculpida em pedras que transcendiam detalhes e características daquela época, por isso, muitas das tabuletas ou monumentos encontrados não foram decifrados até nos dias de hoje, pois não se sabe como o povo pronunciava cada palavra que eram representadas em forma de desenhos porque não usavam as vogais, somente as consoantes e semivogais. Então surge uma indagação:

Mas como pronunciar o egípcio se não existem vogais, apenas consoantes e semivogais? A resposta, novamente, é fácil. Os pioneiros da filologia egípcia criaram um sistema para permitir a vocalização das palavras, adicionando um “e” quando temos duas consoantes juntas. Assim, para a palavra “casa”, que possui valor sonoro ‘pr’, lê-se ‘per’. (SANTOS, 2010, p. 3)

Além disso, os escribas egípcios “não dispunham os sinais aleatoriamente dentro de um texto. Para decidir de que forma os sinais deveriam ser agrupados, havia uma preocupação estética”. (FONTOURA, 2017, p. 15 e 16), por isso, a direção da escrita era de suma importância para entender o que estava escrito nos monumentos do Egito, como as tumbas dos faraós e dos reis, os templos e os amuletos (Figura 8).

Figura 22: Tumba da Rainha Nefertari, os hieróglifos estão escritos em colunas, e devem ser lidos da direita para a esquerda.



Fonte: FONTOURA, 2017, p. 5.

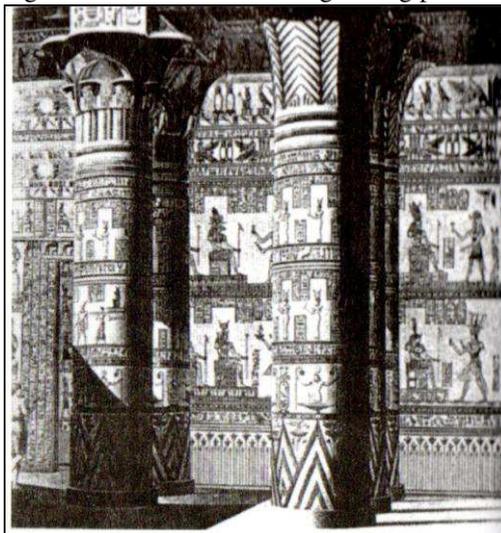
Segundo Higounet (2003) os hieróglifos são estruturados de cima para baixo e também horizontalmente, bem como eram feitas da esquerda para a direita e vice-versa, sendo que foi observado que, na maioria das vezes, eram virados para o começo da linha, pois a estética e a harmonia da colocação dos sinais norteavam a leitura.

Os hieróglifos contavam a história da vida dos egípcios ao redor do rio Nilo. Dessa forma, para representar a convivência, além das responsabilidades e da divisão do trabalho, daquela época, ao esculpir as pedras eram utilizados vários elementos encontrados naquela região, como:

[...] a diversidade de animais (desde a elegante ave pernalta ao escaravelho), de plantas (onde se incluem as plantas heráldicas como o junco e o papiro – que se transformaria num dos mais importantes suportes da escrita até à invenção do papel – símbolos do Alto e do Baixo Egito, respectivamente) e os próprios elementos do cosmos nilótico como o sinuoso recorte das montanhas, o sol, as estrelas e a água do Nilo. E claro a vida dos homens, desde logo centrada no seu corpo, mas também ele parte de um corpo mais vasto que é social e onde cada um se integrava com diferentes responsabilidades e deveres. (SOUSA, 2012, p. 20)

Sendo assim, a escrita hieroglífica, geralmente, feita em pedras e por conta dos desenhos, designer, também era considerada decorativa, como na figura 9.

Figura 25: A beleza dos hieróglifos egípcios.



Fonte: FISCHER, 2009, p. 42

Logo na primeira dinastia, com a intenção de desenhos mais rápidos e livres sobre a convivência diária, surgiu a escrita hierática que se prolongou até o século III d. C vem do grego *hieráticos* que significa “sagrado”, pois era considerada a escrita dos sacerdotes.

Esse tipo de escrita derivou da escrita hieroglífica, porém era escrita em papiro da direita para a esquerda, e diferentemente dos hieróglifos que compunha uma diversidade de

uma questão discutida porque, assim, como as outras escritas, não se sabe exatamente onde se originou a ideia da escrita e com que material gráfico se concretizou as escritas.

A cidade de Ugarit tinha o aspecto da escrita cuneiforme e a sua língua se interligava com o grupo semítico cananeu. As inscrições ainda eram feitas na argila com um suporte de junco, porém o traçado era mais simples e a quantidade dos sinais era menos, uns trinta. E a novidade era que cada sinal representava apenas uma consoante que combinava com os sons das vogais *a*, *e* e *u*.

Sobre a origem do alfabeto, existem indícios de que surgiu na Fenícia – atual território do Líbano – apesar da palavra ser derivada de junção de palavras gregas, como já foi falado anteriormente. Contudo, somente no início do século XX na cidade de Biblos que se descobre pedaços de textos que permitem os historiadores a construir uma genealogia que afirma a notação do início do alfabeto ter sido por meio dos fenícios. Outra descoberta indispensável para entender a origem do alfabeto foi por meio dos escribas de Ugarit que deixaram textos em diversas tabuletas que foram descobertos em Ras Shamra.

Os escribas de Ugarit chegaram ao mecanismo do alfabeto por volta do século XIV a. C., por diferentes meios. Os achados de Ras Shamra, na costa síria do Norte, que revelaram seu sistema, junto com os achados de Biblos, figuram entre as mais importantes descobertas arqueológicas para a história da escrita. O mérito dessas descobertas cabe a Cl. Schanefter e a decifração de sua escrita foi feita por estudiosos de que já falamos. H. Bauer, E. Dhorme e Ch. Virolleaud. (Higounet, 2003, p. 62)

Com isso, é notável que as descobertas nestes três lugares foram de grande importância para o manifesto do alfabeto como a evolução da escrita, pois as pessoas passam a entender que os sinais tem um valor fonético que tem relação com a fala. É perceptível também que a arqueologia contribuiu bastante para cada descoberta da escrita na humanidade, fazendo até com que a profissão dos escribas recebesse notoriedade no mundo.

Essas descobertas só deixaram notável que a Fenícia é o berço do alfabeto. Entretanto, foi na cidade de Tiro, conhecida pelos seus dotes de grandes comercializações e navegadores que se teve o ápice da disseminação do alfabeto fenício.

O alfabeto era composto por vinte e duas letras do alfabeto fenício clássico arcaico. De traçado cursiva e mais angulosa, a escrita desse alfabeto era feita ainda em argila ou papiro com tinta, sendo que eram direcionadas em linhas horizontais e escritas da direita para a esquerda.

O alfabeto grego foi o interposto entre o alfabeto fenício (semítico) e o alfabeto latino, não apenas pela riqueza da História da Grécia, mas pelo olhar dos gregos em relação a

importância das vogais na formação de palavras. “A importância do alfabeto grego é capital na história de nossa escrita e da civilização.” (HIGOUNET, 2003, p. 85) Diferente do alfabeto fenício, sobre a orientação Higounet (2003) descreve sobre as primeiras inscrições dos gregos, vejamos:

As primeiras inscrições geralmente são escritas da direita para a esquerda, às vezes bustrofédon; mas por volta de 500 a orientação é invariavelmente da esquerda para a direita. Para comparar a forma dos caracteres semíticos com a das letras gregas, é preciso levar em conta essa mudança de orientação, pois as letras normalmente estão viradas no sentido da escrita. (HIGOUNET, 2003, p. 88)

Além da mudança sobre a direção das letras, também é preciso conhecer os nomes das letras desse alfabeto: *alfa, beta, gama, delta, épsilon, digama, zeta, eta, teta, iota, kapa, lambda, mi, ni, xi, ômicron, pi, san, koppa, rô, sigma e tau*. Estes nomes também sofreram mudanças, como o *digama*, o *san* e o *koppa* que foram substituídos, porém o *ypsilon* adentrou o alfabeto e o *ômega* surgiu com a intenção de ser diferenciado do ômicron. Com isso, já no século IV, o alfabeto grego já estava constituído por vinte e quatro letras, que são as consoantes e vogais.

Sobre o alfabeto latino há um dilema: surgiu a partir do alfabeto grego ou do alfabeto etrusco e da península itálica? A resposta é duvidosa porque alguns estudiosos acreditam que o alfabeto grego foi precursor, pois é este o intermediário entre o alfabeto fenício e latino, ou seja, os três, de alguma forma, se interligam porque um foi aproveitando e mudando seja os nomes das letras seja as próprias letras. Então, o “alfabeto latino era apenas um entre os numerosos alfabetos locais que os etruscos e os povos da península itálica tomaram emprestado, mais ou menos diretamente, dos tipos gregos ocidentais.” (HIGOUNET, 2003, p 101).

Assim que o alfabeto latino surgiu e se propagou pela Roma, ele era muito usufruído, principalmente, nas escrituras sagradas – a Bíblia. Contudo, além da importância da Bíblia para a disseminação do alfabeto, houve outros lugares onde as inscrições e expressões foram descobertas, como:

Os mais antigos monumentos da escrita latina que chegaram até nós datam do fim do século VII ou do início do VI a. C. São as inscrições da pedra negra do antigo fórum romano, descoberta em 1899, e da fíbula de outro de Prenesta, a primeira escrita bustrofédon, a outra, para a esquerda. Vem em seguida uma série de outros textos gravados e mais longos, encontrados em Roma e no Lácio, distribuindo-se do século VI ao século IV a. C. e nos quais a orientação para a direita acaba por prevalecer. (HIGOUNET, 2003, p 103)

Vê-se nessas inscrições tanto na pedra negra quanto nos textos gravados que o autor prevalece em locais na Roma, mas também entrelaça um ponto que se destaca nos tipos de escrita aqui já descritos, a direção da escrita que é direita ou esquerda.

Além disso, há também as mudanças como a substituição e a entrada de letras no alfabeto latino. Como exemplos temos o *j*, *y* e *q* que não eram mais usados pelo alfabeto grego, inicialmente, foram empregados como sinais de numeração; no século III se manifestou o *g* que era variante do *c* para se divergir quando fosse surda ou sonora na escrita; no final do alfabeto foram acrescentados o *y* e o *z* e não havia distinção entre o *i* e o *u*, pois eram tanto vogais quanto consoantes.

Diante da linha do tempo aqui traçada, percebe-se que não importa a qual período remoto se reporte, a escrita foi o fator mais importante deixada pelos nossos passados, pois é riquíssima em detalhes e experiências, por isso, com certeza, a escrita é o artefato insubstituível no desenvolvimento de uma classe, de um povo ou país e, conseqüentemente, de uma nação.

Assim, após a descrição de alguns pontos importantes no trajeto do surgimento da escrita, no próximo capítulo optou-se por destacar as tendências pedagógicas, ou seja, os “modismos” de como ensinar durante décadas no Brasil e que estão presentes até nos dias atuais no ato de ensinar, sejam usufruídas sozinhas ou mescladas por docentes já experientes ou aqueles que estão ingressando no mercado de trabalho na área da educação.

3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: novos olhares sobre a educação no Brasil

A educação é a ciência que interliga o sujeito à realidade social. É perceptível que a arte de ensinar é uma vocação que une, no âmbito escolar, dois participantes: o docente e o discente. Sendo estes aprendizes mutáveis e constantes que devem estar atentos nas relações sociais para que possam relacionar-se de forma harmoniosa durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta concepção nem sempre foi pensada da forma descrita acima, ou seja, pensada que tanto o docente quanto o discente frequentam a sala de aula para aprenderem juntos, por isso, é necessário articular as Tendências Pedagógicas neste capítulo, pois cada uma tem as suas particularidades quando se quer descrever a presunção de como era vista a questão da aprendizagem na educação brasileira.

Dessa forma, as tendências pedagógicas vêm trazer diferentes papéis tanto para a educação quanto para o docente e o discente, interligando às condições e invenções sociais; e dividem-se em dois patamares que subdividem-se em: Pedagogia Liberal (Tendência Liberal

Tradicional, Tendência Liberal Renovada Progressivista, Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva e Tendência Liberal Tecnicista) e a Pedagogia Progressista (Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista “Crítico-Social dos Conteúdos”).

Com o intuito de simplificar e ser breve nas informações sobre cada tendência, além das informações teóricas, se faz uso de tabelas para mostrar como cada uma se divide no campo da educação, dando ênfase nos seguintes quesitos: o papel da escola, o papel do professor, o papel do aluno, a relação entre professor e aluno, as metodologias, os conteúdos e a avaliação.

3.1 As Tendências Pedagógicas Liberais

O termo liberal não está ligado à “liberdade” ou a algo “democrático e aberto”, e sim, as concepções do capitalismo, no sentido de que o indivíduo estaria em formação para desempenhar um papel no mercado de trabalho, o que provocou a desigualdade de classes, “pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.” (LUCKESI, 1994, p. 55).

As tendências liberais são divididas em três: tradicional, renovada progressivista/renovada não-diretiva e tecnicista. Aqui pretende-se abordá-las de modo sucinto para compreender como se dava o ensino de cada uma, com enfoque na posição do professor nas metodologias aplicadas e como o aluno era visto na sala de aula e também a relação entre esses dois protagonistas da educação.

A tendência tradicional surgiu no Brasil colonial, onde a população era catequisada, ou seja, moldada para aprender a língua portuguesa, além das regras daquela sociedade europeia. Esse tipo de tendência tem um ensino mecanizado, o que é baseado em metodologia que dá preferência para as aulas expositivas e memorização. Saviani (2012) interliga a questão da educação ao problema da marginalidade. O autor intitula de Pedagogia Tradicional aquela que vê a escola como um instrumento que orienta a marginalidade, pois, nesse sentido, a marginalidade é a falta de conhecimento, ou seja, a ignorância. Ainda sobre esse tipo de pedagogia, o autor corrobora que

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2012, p. 6)

Percebe-se que a formação do professor era um quesito de grande importância para a atuação na escola de perfil tradicional, pois o docente é visto como provedor do conhecimento que transmitiria como verdade absoluta, ignorando, assim, a bagagem do aluno. Sendo este, o passivo que obedeceria às regras e era disciplinado.

Mizukami (1986), por sua vez, ao tratar sobre a metodologia da abordagem tradicional, enfatiza no método expositivo, cujo o professor é chamado de agente porque comanda o processo de ensino; e o aluno é quem deve aprender tudo o que o professor ensina, ou seja, o ouvinte. A autora ainda critica este método porque o professor não tem a capacidade de enxergar quem está aprendendo de verdade porque estava apenas preocupado em lecionar a sua aula transmitindo o seu conhecimento inabalável, por isso “todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos textos-livros, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos.” (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

“A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida.” (SILVA, 2018, p. 2). A partir disso, o lema da tendência liberal renovada é aprender fazendo. Esta tendência é dividida em duas vertentes: a renovada progressivista que foi criada por John Dewey e aplicada por Decroly e Maria Montessori, e no Brasil, Anísio Teixeira foi o mais significativo representante e criador do Manifesto dos pioneiros, o qual defendia que a civilização brasileira estava em mudança política e educacional; e renovada não-diretiva que está interligada à autorrealização, inspirada em Carl Rogers.

Para corrigir o problema da marginalidade, segundo Saviani (2012, p. 7) surge “um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’”. Esta pedagogia nova surge para criticar a pedagogia tradicional, e então, trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Saviani (2012) a critica porque essa nova escola, novo método de ensino ver o problema da marginalidade dentro do conceito da rejeição, então o marginalizado não é mais aquele que não possui conhecimento e sim o rejeitado da sociedade. Que o autor corrobora dizendo que essa questão surgiu a partir das experiências de Decroly e Montessori com as crianças ditas “anormais” que eram cobaias de experimentos com procedimentos pedagógicos que analisavam como as mesmas aprendiam, apesar das suas limitações. Sendo que os experimentos levaram a descobrir que cada indivíduo é único, por isso cada um aprende de modo individual. Por isso,

a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais", isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade. Esta está marcada pela desadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. (SAVIANI, 2012, p. 8)

Neste ponto, a escola é vista como equalizadora social, ou seja, igual para todos. E tem o dever de ensinar aos indivíduos a respeitar as diferenças e, somente assim, ser aceitos pelos demais e em conjunto pela sociedade. Percebe-se ainda, que Saviani já faz uma correlação com a questão da inclusão que é tanto discutida quanto aplicada nas escolas atuais, pois ainda encontram-se escolas que têm dificuldades de ensinar sobre as questões das diferenças, além do respeito mútuo e das individualidades que adentram as salas de aula.

Neste tipo de tendência, se perde todo o modo disciplinador da tendência tradicional, sendo agora que o aluno é o centro da aprendizagem e o professor é o orientador, estimulador da aprendizagem. Valorizando a iniciativa do aluno, a criatividade, a descoberta e as experiências significativas. Dentro da tendência renovada progressivista, o método de ensino segue várias etapas:

a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida. (LUCKESI, 1994, p. 58)

Nesta passagem, é notório que as concepções do método de ensino estão voltadas para o desenvolvimento das particularidades de cada aluno, a partir do interesse e necessidade pessoal, e claro com toda a orientação do docente, o qual tem o dever de guiar os discentes na trajetória da curiosidade e, então, trilhar no caminho do saber.

Já na tendência liberal renovada não-diretiva, sobre os métodos de ensino, vale ressaltar que, aos olhos de Carl Rogers, o educador é visto como o “facilitador” do processo de ensino-aprendizagem, pois deve esforçar-se para fomentar a aprendizagem dos alunos. Desta forma Luckesi (1994, p. 60) descreve que Rogers exemplifica como deve ser um professor dessa categoria de “facilitador: aceitação das especificidades da pessoa do aluno, ser confiável, ser acolhedor e acreditar que tem a capacidade de autodesenvolver os seus alunos, causando uma harmoniosa relação professor-aluno.

Outro ponto que merece enfoque é como a sala de aula, ou seja, o meio que o discente se encontra para aprender, mudou de paredes opacas e vazias para ambientes ricos em materiais didáticos, mobiliária que fomentava a autonomia (como criou Montessori) e um espaço multicolorido. Em contrapartida, ao analisar as ideologias da Escola nova na educação brasileira, Saviani rebate que

(...) não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto a “Escola Nova” organizava-se basicamente na forma de escolas experimentais (...) circunscritos a pequenos grupos da elite. No entanto o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências (...) foram mais negativas do que positivas, uma vez que provocou o afrouxamento a disciplina e a transmissão do conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares (...). (SAVIANI, 2012, p. 9-10).

O autor nos mostra que essa nova escola não conseguiu estabelecer uma conexão com o sistema organizacional, pois para manter ambientes estimuladores da aprendizagem, exigia muitos gastos, então, a escola nova voltou-se para a elite. Criticando que, agindo dessa forma, estaria desfavorecendo o ensino das camadas populares porque não oferecia condições de um bom ensino para todas as classes sociais.

Conforme Queiroz e Moita (2007), no Brasil, a Tendência Liberal Tecnicista surge no final da década de 60, sendo que o país estava na vigência do Regime Militar que, mais uma vez, com a ambição de continuar dominando, a elite busca um novo modelo de educação, não esquecendo também de manter prestígio no mercado de trabalho. Este tipo, assim como a Tendência Liberal Tradicional, também está em consonância com o capitalismo, a divergência é que esta se inspira no Behaviorismo – teoria que tem o psicólogo Frederic Skinner como o principal mentor da corrente comportamentalista.

O tecnicismo trabalha de acordo com a racionalidade, a ciência, a lógica e a objetividade, mostrando que a “desvinculação entre a teoria e a prática é mais acentuada” (ANAYA e TEIXEIRA, 2014, p. 479). Neste modelo, esses princípios tornam tanto os professores quanto os alunos reféns, por assim dizer, do sistema capitalista, pois este exige uma mão de obra alienável, sem reflexão para o mercado de trabalho.

Diante disto, percebe-se a mudança do âmbito escolar, corroborando que as escolas têm a “prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes. (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 8)”. Assim, o objetivo

da escola tecnicista é modelar indivíduos para que sejam competentes no mundo do trabalho, mas que não reflitam sobre as mudanças sociais que os rodeiam constantemente.

O ensino técnico do docente, segundo Luckesi (1994) está visivelmente ligado ao seu tipo de material didático também chamado de material instrumental é sistematizado, basicamente, pelos manuais, módulos, livros didáticos e, principalmente, pelas tecnologias da educação. Sobre a relação professor-aluno, o autor ainda fala com bastante desenvoltura e propriedade, corroborando que

o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. (LUCKESI, 1994, p. 62)

Vê-se que na educação tecnicista, os papéis tanto do professor quanto do aluno são bem estruturados e elaborados para que os dois possam cumprir as regras do sistema. Então, o professor é considerado o único responsável pelo planejamento das práticas pedagógicas e, também, assim como o aluno, é um mero instrumento da verdade absoluta. Dentro da Pedagogia Tecnicista, como descreve Saviani (2012), a questão da marginalidade não está relacionada à falta do conhecimento ou à rejeição, mas à incompetência, tecnicamente falando, ou seja, marginalizado é aquele que não produz para a sociedade. Então, a partir do momento em que a educação forma indivíduos competentes (o que contribui para o aumento da produtividade) a mesma cumpre a função de equalizadora social, cuja é o equilíbrio do sistema.

Após descrever as três tendências da pedagogia liberal, abaixo seguem três tabelas (uma de cada tendência): o quadro 1 reúne os aspectos da tendência liberal tradicional, o quadro 2 enfatiza os aspectos da Tendência Liberal Renovada Progressivista e Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva e o quadro 3 cita, sucintamente, os aspectos da tendência liberal tecnicista.

Quadro 1: Aspectos da Tendência Liberal Tradicional.

Tendência Tradicional	
Papel da escola	Preparar exclusivamente o intelectual para o mercado de trabalho.
Papel do professor	Ensinar o conteúdo como verdade absoluta
Papel do aluno	Ser passivo diante das informações repassadas

Relação professor-aluno	Autoridade e disciplina
Metodologias	Aulas expositivas sem relações com o cotidiano e as relações da sociedade
Conteúdos	Verdades absolutas, excluindo as experiências pessoais. Provas e notas eram muito valorizadas.
Avaliação	Centrada no produto de trabalho

Fonte: SILVA, 2019.

Quadro 2: Aspectos da Tendência Liberal Renovada Progressivista e Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva.

Tendência Renovada Progressivista e Tendência Renovada Não-Diretiva	
Papel da escola	Valorizar as necessidades individuais e adequar o meio à aprendizagem do aluno
Papel do professor	Fomentar a criatividade e as habilidades dos discentes
Papel do aluno	Ser curioso; buscar sempre novas experiências
Relação professor-aluno	Harmoniosa e democrática
Metodologias	Aprender fazendo, incitando a criatividade e a autonomia
Conteúdos	Experiências, pesquisas do meio natural e social, resolução de problemas.
Avaliação	É constante que está interligada com o processo de ensino

Fonte: SILVA, 2019.

Quadro 3: Aspectos da Tendência Liberal Tecnicista.

Tendência Tecnicista	
Papel da escola	Preparar o aluno para exercer as diversas funções no mercado de trabalho.
Papel do professor	Transmitir o conhecimento e cumprir as ordens técnicas.
Papel do aluno	Reproduzir de forma fiel o que foi transmitido e obedecer às regras técnicas.
Relação professor-aluno	Objetiva e técnica voltada para a aprendizagem do conhecimento científico; ambos são meros instrumentos da verdade objetiva.
Metodologias	Baseadas em livros didáticos e científicos, repetição e treino;
Conteúdos	Baseados em princípios científicos e informações técnicas e lógicas, excluindo a subjetividade, a criticidade.
Avaliação	Aplicada através de vários instrumentos, baseando-se nos livros didáticos e científicos.

Fonte: SILVA, 2019.

3.2 As Tendências Pedagógicas Progressistas

Ao contrário das Tendências Liberais, as progressistas surgiram com a intenção de criticar a realidade da sociedade brasileira, com ênfase à verdadeira função da educação: tornar o aluno um cidadão crítico.

As tendências progressistas surgem na década 70, com uma nova concepção de educação, portanto, com novos caminhos que tracejam e valorizam as camadas populares da sociedade brasileira, com a intenção de promover um ensino de qualidade, pois a escola era vista como o lugar onde formaria cidadãos críticos, quebrando os paradigmas das tendências liberais. Com isso, essas tendências são “com enfoque voltado para a educação como forma

de transformação social, questionando os estereótipos e paradigmas sociais.” (OLIVEIRA, 2017, p. 21).

As tendências progressistas correspondem três tipos: Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.

A Tendência Libertadora é conhecida como a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997), pois o pedagogo brasileiro lutou por uma educação digna para a classe dos oprimidos. Esta tendência é a primeira que surge com a ideologia da alfabetização, nos períodos entre a década de 60 e 80. E ratifica-se que

Foram os Movimentos de Cultura Popular, no início dos anos 60, que consagraram Paulo Freire e a Pedagogia do oprimido, até sua extinção, no ano de 1964, em decorrência da ação autoritária da Ditadura Militar. Estes movimentos funcionavam informalmente, ou seja, paralelos à rede oficial escolar e encarregavam-se dos trabalhos de alfabetização e pós alfabetização de jovens de adultos de baixa renda. (SILVA, 2001, p. 22)

Sabe-se que Freire desenvolveu um processo de alfabetização para a classe dos Jovens e Adultos da periferia de Recife, sua cidade natal, onde o processo de alfabetização era feito a partir do contexto social, através de situações problemas e temas geradores e, também, do diálogo do educador com os alunos. Como o professor teria que conhecer a realidade dos seus alunos, esse tipo de educação era informal ou “não-formal”, ou seja, não dependia da infraestrutura da escola para desenvolver o processo de ensinar, alfabetizar.

Os princípios da tendência libertadora era a “libertação” dos povos oprimidos, ou seja, aqueles que se encontravam à margem da sociedade burguesa. Nos livros “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire descreve como funciona o método e como o mesmo deve ser ensinado à essas classes, por isso, esse tipo de educação é de difícil aplicação no ensino regular. Desta forma, esta tendência alavancou a educação informal ou educação não-formal, porém até nos dias atuais, professores do ensino regular também fazem uso dos métodos de Freire.

Freire criticava a educação bancária, a qual estava ligada à ação pedagógica tradicional, cuja se encontra dentro das tendências liberais; e trouxe uma nova concepção de ação pedagógica: concepção problematizadora. Já esta interliga-se com a questão da conscientização, sendo da realidade social, do modo de vida, do status social, do jeito de viver, tornando os alunos críticos de si mesmos como cidadãos de uma sociedade.

Sobre os conteúdos, os temas-geradores “são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.” (LUCKESI, 1994, p. 65). Porque cada pessoa possui a sua

“bagagem” de vida, mesmo que simples ou rudimentar, então, na pedagogia de Freire, a transmissão de conteúdos deveria despertar os educandos para a valoração da experiência da vida, como cita Luckesi

O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador. (LUCKESI, 1994, p. 65)

Com isso, a relação professor-aluno é horizontal, amistosa e dialógica, pois tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do ato do conhecimento, ou seja, estão juntos para aprenderem juntos.

Ainda Silva (2001) parafraseando Freire sobre a concepção problematizadora, vem dizer que por causa da capacidade de raciocinar e pensar, produzimos e fazemos história com os quais nos cercam e, conseqüentemente, nos tornamos indivíduos culturais. E pelo ser humano ser o conjunto de manifestações culturais, o mesmo está sempre produzindo conhecimentos, ideologias, utensílios e se emocionando no trabalho, nas atividades extras e no modo de enxergar a vida, ou seja, o ser humano faz história porque insere-se em determinado tempo e espaço.

A tendência progressista libertária também é conhecida como pedagogia institucional porque as ideologias tiveram fundamento principal nas modificações institucionais como, por exemplo, a criação de grupos e movimentos sociais (associações de moradores, grupos de mães, grupos comunitários, entre outros) que interligavam-se quando a questão era produzir conhecimento dentro e fora da comunidade escolar.

Além disso, com a vigente democracia, a escola também lutava por sua democracia, por isso, era importante as eleições para vários segmentos, como o grêmio estudantil, a direção, os conselhos, ou seja, todos os segmentos que condiziam com os princípios da gestão participativa. As ideias da tendência libertária surgiram com a abertura democrática e foi se aglutinando no início dos anos 80. Nesse período que se torna vigente o anseio pela democracia no Brasil,

Cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos. (QUEIROZ E MOITA, 2007, p.13)

Por isso, nesse tipo de pedagogia, acerca do papel da escola na sociedade, segundo Luckesi (1994, p. 67) “espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário.” Dessa forma, a autogestão é a principal característica dessa tendência, o que também estimula um caráter político, pois o desenvolvimento individual se realiza por meio do trabalho coletivo. Dentro deste modo de ensinar, as matérias são apenas um instrumento que incrementa o conhecimento que é obtido e desenvolvido através das experiências vividas pelo grupo.

“‘Conhecimento’ aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social.” (LUCKESI, 1994, p.67). Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestados pelo grupo e que não são necessárias as matérias de estudo.

Diferentemente da tendência liberal tradicional que a relação professor-aluno é cheia de cobranças para que o aluno possa ingressar, de forma qualificada, no mercado de trabalho, a tendência libertária preza na relação sem cobranças e que aconteça de modo livre e informal.

Então, pode-se dizer que a relação professor-aluno é vertical, pois o professor e o aluno frequentam a escola para compartilharem conhecimento. Sendo que o “professor é concebido como uma espécie de conselheiro e sua função no grupo assume a postura de um orientador, uma espécie de monitor de grupo.” (OLIVEIRA, 2017, p. 25). Ainda sobre o docente é também correto afirmar que “é um orientador e catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.” (LUCKESI, 1994, p. 68).

Dessa forma, pode-se afirmar que é no âmbito escolar que, apesar do docente e do aluno exercerem papéis diferentes e serem desiguais, para cumprir a autogestão, o professor deve se impor a serviço do discente, mostrando-se solidário ao conhecimento e aos princípios da liberdade.

Na tendência progressista crítico-social dos conteúdos, a escola deve prezar a propagação dos conteúdos, mas não apenas de forma abstrata, e sim, imprescindivelmente, interligados com a realidade social. Há indícios de que esta tendência surgiu entre duas décadas de transição no Brasil: final da década de 70 e início da década de 80, ou seja, fim da Ditadura e o início da Democracia no país. Além disso, para um novo olhar sobre a educação, o emérito professor Dermeval Saviani foi um dos principais idealizadores desta tendência, porém, havia outros autores que sustentavam a ideia de um novo “modismo” que fosse

voltado para uma educação de valorização e qualidade para as camadas baixas da sociedade. Como corrobora Oliveira

No cenário educacional brasileiro alguns dos principais autores que dissertam sobre essa tendência são: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Maria Lúcia de Arruda Aranha, entre outros que defendem a ideia de que trabalhar com desenvolvimento dos conteúdos escolares é algo imprescindível para a formação plena do indivíduo, todavia, esses conteúdos não devem ser apresentados de forma aleatória e tradicional, devem ser vivos, significativos e associados as realidades sociais. (OLIVEIRA, 2017, p.34)

Nesta passagem, é notável que os autores defendem a ideia desta tendência progressista com a idealização da valorização dos conteúdos na vida escolar dos discentes, pois os conteúdos são vistos como o alicerce primordial para uma formação plena dos sujeitos que convivem no âmbito escolar, porém devem estar relacionados com a realidade social.

“Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia dos “conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.” (LUCKESI, 1994, p.69). Por meio disto, ratifica que dentro desta tendência, em síntese, a função da escola é preparar o aluno para o mundo através de dois segmentos indissociáveis: o conhecimento dos conteúdos e a socialização. Então, dessa forma, o discente poderia e estaria apto para participar criticamente e ativamente das mudanças na democratização social da realidade que o rodeia.

Além disso, os conteúdos devem estar relacionados com a realidade social, ou seja, usando o termo de Luckesi, estes conteúdos são “culturais universais”. Entretanto, o mais importante de se ressaltar sobre os conteúdos é que precisariam estar ligados à significação humana e social, mostrando aos discentes de que eles tinham relevância no espaço que frequentavam todos os dias, não descartando a sociedade.

“Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente.” (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 14). Desta maneira, os métodos de ensino na pedagogia crítico-social dos conteúdos é a partir das experiências dos discentes, porém, confrontadas com as questões sociais.

Outro assunto enfático e abordado em todas as outras tendências, é a relação professor-aluno, que, claro, não poderia faltar nesta abordagem de ensino. Sendo que nesta tendência, o professor é visto como um mediador, cujo deve ter a potencialidade de articular os conteúdos com as experiências dos educandos, contextualizando, assim, os conteúdos que

eram meramente distribuídos pelo Sistema, recebendo uma nova roupagem com as perspectivas dos alunos encima das realidades sociais. Assim, aborda Oliveira (2017)

A pedagogia crítico-social não defende o saber artificial depositado no educando, nem tampouco apenas o conhecimento espontâneo: acredita na ideia do aprendizado que acontece a partir da relação direta do aluno com o conteúdo proposto pelo professor, partindo da ação ao entendimento e do entendimento à ação. (OLIVEIRA, 2017, p.35)

Neste ponto, a autora descreve que a relação professor-aluno é o elemento que sustenta a interação do aluno com o conteúdo transferido pelo docente e é, por isso, que ambos irão percorrer os caminhos da práxis, através do desenvolvimento da junção da teoria e prática tanto na comunidade escolar quanto na sociedade.

Assim, para organizar as informações das tendências progressistas, seguem abaixo o quadro 4 que sucinta os aspectos da tendência libertadora, o quadro 5 que apresenta os aspectos da tendência libertária e o quadro 6 que sintetiza os aspectos da tendência crítico-social dos conteúdos.

Quadro 4: Aspectos da Tendência Progressista Libertadora.

Tendência progressista libertadora	
Papel da escola	Caráter de educação “não-formal”;
Papel do professor	Deve estar interligado com a realidade social do aluno.
Papel do aluno	Refletir sobre a realidade social em que vive.
Relação professor-aluno	Constante diálogo e a relação harmoniosa.
Metodologias	Baseadas em grupos de discussão
Conteúdos	Temas geradores.
Avaliação	Autoavaliação.

Fonte: SILVA, 2019.

Quadro 5: Aspectos da Tendência Progressista Libertária.

Tendência progressista libertária	
Papel da escola	Promover um ambiente que valoriza a ideologia do aluno.
Papel do professor	Conhecer e confiar em seus alunos.
Papel do aluno	Conhecer e refletir sobre a realidade social.
Relação professor-aluno	Relação livre, informal.
Metodologias	Relacionadas com o contexto cultura e, conseqüentemente, com a livre-expressão.
Conteúdos	São resultantes dos grupos, mas não são obrigatórios.
Avaliação	Autoavaliação; sem caráter de punição.

Fonte: SILVA, 2019.

Quadro 6: Aspectos da Tendência Progressista Crítico- Social dos Conteúdos.

Tendência progressista crítico-social dos conteúdos	
Papel da escola	Fomenta o aluno para ser ativo nas questões sociais.
Papel do professor	Mediar entre conteúdos e alunos.
Papel do aluno	Torna-se um indivíduo ativo.
Relação professor-aluno	Ambos aprendem juntos, sendo que um detém o conteúdo e o outro entrelaça com a realidade social.
Metodologias	Através do contexto social.
Conteúdos	Devem ser significativos, entrelaçados com a realidade social.
Avaliação	Deve ser permanente e contínua.

Fonte: SILVA, 2019.

Diante das descrições acima de cada Tendência Pedagógica, é notório que cada uma têm as suas especificidades, principalmente, quando era em transportar um novo olhar sobre a educação brasileira. Além disso, é perceptível que em todos os itens citados de cada tendência, houve várias modificações, porém, as que estavam intimamente ligadas com a aprendizagem do aluno em sala de aula eram, principalmente, como o docente ensinava, ou seja, as suas práticas pedagógicas, como o aluno era visto em cada tendência e, obviamente, a relação professor-aluno.

Neste capítulo, foi de suma importância retratar essas concepções de ensino porque, de uma forma geral, vê-se como o docente enxergava a importância da aprendizagem do aluno não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. No entanto, também foi notório que mais as tendências progressistas mantiveram um olhar mais atento às necessidades dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ato de ensinar os conteúdos.

Após as apresentações dessas concepções de ensino, de forma mais afunilada, o próximo capítulo destacará as concepções dos conceitos de alfabetização e letramento, dando ênfase às práticas pedagógicas e metodologias que ajudam as crianças no desenvolvimento da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO: aprendizagem inicial da língua escrita

Segundo Monteiro e Baptista (2009) até no início do século XX bastava que o indivíduo soubesse grafar o próprio nome para ser considerado alfabetizado. Contudo, devido às mudanças sociais, econômicas e culturais que são exigidas pela sociedade contemporânea,

o termo alfabetização careceu de maiores especificações fazendo com que até o simples bilhete também fosse considerado incapaz de demonstrar diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. Então, por meio da palavra *literacy*, originário do inglês, aqui no Brasil surgiu o termo letramento, o qual é a condição que os sujeitos ou um grupo de indivíduos passam a vivenciar através da aquisição da escrita.

No Brasil, alfabetização e letramento são vocábulos que se confundem quando se trata da aplicação e vivências das propriedades da língua escrita. Contudo, são termos com significados diferentes e, ao mesmo tempo, são inseparáveis. Soares (2017) afirma que a alfabetização ultrapassa a mera transcrição do oral para o escrito, sendo também um processo de expressão/compreensão dos significados representados no código escrito e, diferentemente, o letramento permite a participação da criança em diversas experiências com a leitura e a escrita.

Para se entender o surgimento da palavra letramento no Brasil, é necessário fazer um recorte espaço-temporal, pois o mesmo nasceu da necessidade de discernir e nomear as práticas sociais que exigiam a leitura e a escrita de forma mais completa e complexa do que apenas exercitar o ato de ler e escrever. O mais curioso é que esse termo originou-se em sociedades diferentes tanto na questão da geografia quanto na cultura e economia, mas em uma mesma época, pois

é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população [...] (SOARES, 2004, p 6)

Nesta consideração, corrobora que no início dos anos 80 o termo letramento aqui reconhecido no Brasil, que é um país em desenvolvimento, surgiu também em países desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos. Contudo, no contexto dos conceitos da nova discussão que divulgou vários estudos, há diferença em como estes países tratavam o letramento separadamente da alfabetização, pois o letramento realçou, principalmente, novos programas e métodos de avaliação para verificar o nível de leitura e escrita da sociedade, mas no Brasil, como já foi descrito acima, muitas das vezes, e pode-se dizer, até nos dias atuais, as

duas definições se mesclam no campo da educação, o que causa confusão em como exercer as práticas pedagógicas que articulam a alfabetização e o letramento na sala de aula.

Soares (2004) ainda dialoga que na educação brasileira, o letramento, aos poucos, se sobressai à alfabetização, a qual, na medida em que o fracasso na aprendizagem da linguagem escrita vai se perdurando nas avaliações tanto internas quanto externas, a alfabetização perde as suas especificidades, por isso a autora cria o neologismo “desinvenção” da alfabetização.

O conceito de alfabetização está intimamente ligado às especificidades da escrita, ou seja, a aprendizagem do alfabeto, os fonemas e os grafemas, não esquecendo-se das habilidades ortográficas. Sendo que ao adquirir essas especificidades, a criança, conseqüentemente, está apta para a leitura. Então, pode-se dizer que a alfabetização está relacionada à aprendizagem da escrita e da leitura.

Ao tratar, com muita propriedade, do conceito de alfabetização, Soares (2017) começa a falar do confronto entre as questões desse termo etimologicamente e pedagogicamente, pois, aquela diz que a alfabetização leva a criança a apenas a aquisição do alfabeto e da aprendizagem das habilidades da escrita e leitura. Sendo que pedagogicamente não se pode atribuir um significado tão amplo ao alfabetizar, pois faz com que se perca a especificidade ao aplicar os métodos para ensinar as habilidades do ler e escrever.

A autora ainda nos mostra, a partir dos termos “ler” e “escrever”, que os conceitos de alfabetização são parcialmente verdadeiros.

Vê-se a lógica de Soares (2017): quando se diz que a criança já sabe escrever e ler, ou seja, a codificação da língua oral na língua escrita e a decodificação da língua escrita na língua oral. Percebe-se, neste exemplo, que a criança aprendeu de forma mecânica, por isso, a alfabetização “seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas e fonemas (ler)” (SOARES, 2017, p. 17). Já quando se diz que a criança leu e escreveu sobre algum livro, mostra-se que houve compreensão dos significados da língua escrita e se expressou por meio da língua escrita, fatos que mostram que “a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados.” (SOARES, 2017, p 17).

Sem muitas reviravoltas, para conceituar o termo alfabetização, Carvalho (2015) discorre:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros

tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. (CARVALHO, 2015, p. 67)

Concebendo o conceito de alfabetização, é notório que Carvalho (2015) não ver o momento da alfabetização como uma mera aquisição do alfabeto e da apropriação da leitura e da escrita, pois na medida em que uma pessoa é considerada alfabetizada, contraditoriamente, a mesma pessoa pode não ter tanto convívio com a escrita e ter dificuldade de leitura e escrita. Portanto, a fase da alfabetização tem que ser vista como um momento que necessita e permita uma extensão e qualidade ao ensinar o domínio da escrita e da leitura.

Na visão de Lopes, Abreu e Mattos (2010) o ato de alfabetizar está ligado à algumas técnicas primordiais para se iniciar a aquisição da escrita, as quais são: conhecer e escrever as letras do alfabeto; como usar a folha do caderno, o jeito de como se pega no lápis; criar a consciência da relação entre grafema e fonema, construindo, assim, um suporte para os parâmetros da escrita e não esquecendo de partir do simples para o complexo, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e textos.

É notório que a aprendizagem da alfabetização é um processo complexo, principalmente, para os educadores recém-formados, contudo, os docentes que já atuam há anos nesta área, também encontram desafios no ato de ensinar. Desta forma, nesta pesquisa é preciso descrever as fases da alfabetização, que se divide em estágios ou níveis da aquisição da escrita, que são: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o qual é considerado um marco no campo da alfabetização, pela primeira vez tornou possível a descrição do processo da língua escrita. Na obra, Ferreiro e Teberosky (1999) dedicam-se em pesquisar e analisar não como se deve ensinar e, sim, de como de fato se aprende a língua escrita, conforme os níveis da evolução da mesma. Então, as autoras, principalmente a Emília Ferreiro, tomaram como alicerce das investigações o essencial da teoria e do método científico de Jean Piaget. Diante disso, para compreender o processo das crianças no vasto mundo da escrita, as autoras usaram várias situações:

1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio; 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família; 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever ; 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso; 5) Sugerindo que experimentassem escrever outras palavras as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.); 6) Sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: 'Minha menina toma sol.' (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.192 e 13)

Assim, é notório que estas situações partem do princípio de algo familiar para algo novo, provavelmente, que não está correlacionado ao convívio da criança, pois esta começa a aprendizagem da língua escrita desde o momento em que convive com pessoas que usam a escrita e que fazem intervenções, colocando-as no lugar de leitores ou solicitando que se arrisquem a escrever ou a expressarem o pensamento.

Além disso, o estudo didático é um dos principais conhecimentos que norteia a prática do docente em sala de aula, pois tem como seu objeto de estudo o processo de ensino, assim seu fundador Tcheco Comênio mostrou como esse estudo é relevante na contribuição técnica e sistemática da prática pedagógica. Com o passar dos anos esse conhecimento se agrega ao interesse e aos estudos de Jean Piaget, biólogo, que mostrou como acontece o processo e o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças.

Então, nessa perspectiva, é importante também descrever como essa prática pode efetivar a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, o professor deve conhecer os níveis da escrita dos quais Ferreiro e Teberosky (1999) e Grossi (1990) discutem em suas obras e também identificar as fases do desenvolvimento de cada aluno, como descreve Jean Piaget acerca dos estádios.

Com base na teoria piagetiana, primeiramente, Emília Ferreiro desenvolveu uma pesquisa acerca da Psicogênese da Língua Escrita, na qual a autora afirma que

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. [...] A teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31)

A escritora brasileira Grossi (1990), também a partir da teoria de Piaget e dos estudos de Ferreiro, criou uma trilogia acerca dos níveis da escrita, que são: Didática do Nível Pré-silábico, Didática do Nível silábico e Didática do Nível Alfabético. Esta trilogia surgiu para concretizar e tornar vivo o trabalho do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) que foi criado por Esther e sua equipe de pesquisadores, em Porto Alegre. Além disso, o grupo ainda certifica os professores de que durante a passagem de um nível para o outro o docente deve estar atento nas mudanças de cada nível da escrita, pois um entrelaça-se com as experiências que o aluno teve com o anterior, por isso, é de suma importância que sejam trabalhados com coerência.

Grossi (1990), discute que os níveis têm as suas peculiaridades que devem ser aproveitadas e respeitadas durante o trabalho pedagógico, como por exemplo, no nível pré-

silábico o ambiente da sala de aula deve ser rico em materiais que possibilitem atos de escrita, como os desenhos, as gravuras, os lápis de cor e as letras, porque é por meio desses materiais que a criança avança no processo da alfabetização.

Diante deste ambiente rico no nível pré-silábico, é importante que o docente permita que a criança seja autônoma para construir o próprio ambiente de escrita, pois “nessa experiência com os materiais escritos não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar.” (GROSSI, 1990, p. 32). O importante é a criança estar em contato direto com as alternativas que proporcionam conhecer os materiais que provocam a curiosidade na tecnologia da escrita, porque o nível pré-silábico defende o pensamento de que “alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas.” (GROSSI, 1990, p. 32).

Ainda no nível pré-silábico, Grossi (1990) destaca como eram aplicadas as metodologias, dizendo que

A didática específica do nível pré-silábico, sendo rica e variada, se pauta pela ausência de análises silábicas. As palavras são analisadas de outros pontos de vista que não o silábico. Entre eles, o número de letras, as letras iniciais ou finais, a ordem das letras, o tamanho e a posição da palavra, etc. (GROSSI, 1990, p. 37)

Diante desse modo que é vista a didática do nível pré-silábico, percebe-se que Grossi e os integrantes da sua equipe de estudo, trabalham com a memorização dos alunos, pois é necessário, primeiramente, que eles memorizem aspectos específicos das letras e palavras que, primordialmente, fazem parte do dia a dia como, por exemplo, papai, mamãe, o próprio nome e o nome dos coleguinhas de classe.

Neste nível, os nomes dos alunos são bastante trabalhados, primeiramente, com algo concreto, tipo um crachá ou uma ficha que tenha o nome em letras de fôrma e bem visíveis, e todos os dias são distribuídos de uma maneira com que a criança se familiarize com as letras e palavras, então Grossi (1990) dá algumas dicas: dizer o nome do aluno mostrando o crachá, organizar sobre a mesa para que a criança reconheça o seu, escolher um aluno para distribuir os crachás e dar dicas sobre o nome para que a turma identifique a qual aluno pertence o crachá. Como o nome é trabalhado muito neste nível de escrita, a docente pode realizar várias atividades com os nomes de seus alunos como, por exemplo, bingo de letras, bingo dos nomes e formação de conjuntos.

No nível silábico, a criança irá brincar com a nova forma de entrar no mundo da escrita. Então, é esperado que o professor possa nortear as atividades com o intuito de fazer

com que o aluno descubra que aqueles traços que brincava de modo aleatório no nível pré-silábico, emitem sons e formam diversas palavras, por isso

Essa escrita constitui um grande avanço, e se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança, durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Assim, utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 9)

Ainda sobre esta concepção do nível silábico, Ferreiro e Teberosky afirmam que “está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209), ou seja, para a criança cada letra tem o valor de uma sílaba. Grossi (1990) completa os pensamentos de Ferreiro e Teberosky dizendo que neste nível a criança irá escrever bastantes palavras e, conseqüentemente, frases, e a partir disso irá perceber que a sua hipótese silábica é incompleta, porque o indivíduo que “evolui no nível silábico vai descobrir que pode escrever tudo o que quer, mas que aquilo que foi escrito não pode ser lido nem por ela nem por outra pessoa, porque faltam elementos discriminativos nas sílabas.” (GROSSI, 1990, p. 69 e 70).

Neste momento, surge a figura do professor com a função de mediador, pois não irá assinalar de imediato o erro da criança ou marcar o pertinente “x” que indica a escrita como errada, e sim, criar situações em que a própria criança, com o tempo, consiga perceber a incompletude da sua forma de escrever e de expressa-se graficamente.

Como já foi dito que os níveis entrelaçam-se durante as suas passagens, o nível alfabético é caracterizado pela “passagem da hipótese silábica para a alfabética” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 2014), pois é a entrada do aluno no sistema de escrita que o rodeia tanto no âmbito escolar quanto no cotidiano extraescolar. Contudo, Grossi (1990) afirma que apesar desse nível está mais ligado a aquisição da língua escrita, a criança ao escrever algumas palavras, ainda se encontra no nível anterior, por isso também pode ser classificado como o nível silábico-alfabético.

Após compreender o desenrolar de cada fase dos níveis de escrita, é importante desmiuçar sobre os métodos da alfabetização que auxiliam a docente na elaboração de sua metodologia de acordo com que quer e como quer ensinar as técnicas que possibilitarão o contato com escrita e a leitura.

Sabe-se que ensinar na área da alfabetização, ou seja, ensinar a criança a ler e, principalmente, escrever não há uma receita pronta, ao contrário, é necessário obter as variedades de métodos que possam auxiliar os alunos no desenvolvimento da aptidão da alfabetização. Contudo, o que vem ser um método? Será que existe o método adequado para

ensinar a linguagem escrita? Esses tipos de preocupações são pensadas por visar em alcançar os objetivos de um planejamento de aula e se desejar uma alfabetização de qualidade para as crianças.

Diante disso, ao estudar e aplicar um método na fase da alfabetização é coerente ter conscientização de que a

alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaiszinhas. (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 6)

Neste sentido, vê-se que a consciência está voltada para o docente, pois é ele quem deve perceber que os métodos aplicados com uns alunos não funcionam com outros, ou seja, tem as habilidades cognitivas diferentes umas das outras, por isso, é importante o educador observar como os seus alunos se comportam com cada método, além de estar sempre mudando de método para oferecer uma aprendizagem de qualidade.

Assim, para conhecimento de qual o método usar na alfabetização, é importante esmiuçá-los neste trabalho, destacando os métodos sintéticos que vão da soletração à consciência fonológica e os métodos globais que estão relacionados à aprendizagem da leitura, por isso no sentido de como aplicá-los, uma especialista alerta:

Para uma professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, 2015, p. 46)

É perceptível que por existir uma diversidade de métodos, o docente é responsável por conhecê-los, seja por vontade própria ou por formação continuada, mas o mesmo não pode esquecer-se de, primeiramente, conhecer os seus alunos, pois estes trazem uma bagagem familiar ao adentrar o âmbito da escola.

Os métodos sintéticos englobam meios mais tradicionais, pode-se assim dizer, para se alfabetizar uma criança, pois, para Martins e Spechela (2012, p. 8), estes métodos “partem da soletração para a consciência fonológica, e tem como objetivo que o aluno se torne alfabetizado a partir da decodificação dos sons que as letras têm, ou seja, o grafema fonema.”. Porém, transformar isso prazeroso para a criança é um desafio para os docentes, não esquecendo de que pode causar reflexos negativos durante essa aprendizagem.

Assim, considerando os que os métodos sintéticos partem da soletração para a consciência fonológica, a qual se caracteriza pela capacidade de perceber as partes sonoras das palavras. Então, pode-se citar, como exemplo, a soletração, o método fônico, a silabação, o método da casinha feliz e o método da abelhinha. Cada um com as suas especificidades de aplicação, mas com a mesma função: o ensino da alfabetização.

Já os métodos globais, também conhecidos como analíticos, permeia a utilização de histórias ou orações, ou seja, são mais voltados para o desenvolvimento da leitura. Segundo Carvalho (2015), a escola nova defendeu os métodos globais no Brasil, pois procurava defender a leitura, os livros e as bibliotecas, além de renovar o modo de ensinar dos alfabetizados, pois neste método era necessário partir do todo para a parte, enquanto os métodos sintéticos partiam do caminho inverso.

Desta forma, eram considerados métodos globais como, por exemplo, o método de conto, o método ideovisual de Decroly, o método natural Freinet, a metodologia de base linguística ou psicolinguística, etapas de uma unidade, alfabetização a partir de palavras-chaves, o método natural, síntese dos passos de aplicação e o método de Paulo Freire. Sendo este, o método que difundiu a tendência progressista libertadora na educação brasileira.

5 METODOLOGIA

A metodologia é a parte que descreve como ocorreu o desdobramento de toda a pesquisa, por isso, é preciso que o pesquisador escolha o método adequado que possibilite alcançar os seus objetivos de maneira coesa e precisa. Desta maneira, para se alcançar o objetivo geral deste estudo, cujo é analisar as práticas pedagógicas e a influência do docente no processo da aprendizagem da escrita nos anos iniciais, se busca utilizar a abordagem qualitativa.

A pesquisa que se baseia na abordagem qualitativa interliga-se com o mundo real e a subjetividade do indivíduo, mostrando uma dinâmica que não necessita dos números para analisar a plenitude do objeto.

Além disso, primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica para estudar alguns teóricos que discutiam o objeto de estudo desta pesquisa, pois partiu-se para uma pesquisa de campo, pois esta permite o pesquisador conhecer a realidade e a rotina do local onde ocorrerá as coletas de dados.

No entanto, a escola por ser um local diversificado que possibilite a criança um convívio diário com a escrita, instigando, assim, os termos da alfabetização e letramento,

precisa estimular que “a criança tenha um contato frequente com livros, revistas, que veja adultos e crianças mais velhas lendo e escrevendo, o trabalho sistemático de escrita e leitura durante a alfabetização se coloca como algo novo, um desafio.” (CAGLIARI, 2007, p. 99).

A investigação ocorreu em uma escola da rede pública municipal que fica localizada em um bairro carente de São Luís - Ma. Dentro deste contexto, o público alvo foi a turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o sujeito principal foi a docente que leciona na turma, mas os alunos também participaram, exclusivamente durante a observação. Nesta consideração, destacamos novamente Cagliari (2007) que nos permite uma visão geral de dois grupos sociais como

Uma abordagem qualitativa é diferente da abordagem quantitativa porque não é algo fechado, estatístico que já tem os resultados pré-existentes. Sendo assim, a abordagem qualitativa permite que o pesquisador tenha um olhar coerente às respostas do entrevistado, pois a partir do problema desta pesquisa, foi realizado um estudo de cunho qualitativo, pois trabalha com uma abordagem minuciosa e apresenta uma visão global do objeto de análise, além de exigir a participação ativa do pesquisador, mas também se espera a espontaneidade e o diálogo do mesmo com o sujeito e com as variáveis que estão sendo pesquisados, além do mais é permitido observar a realidade de modo profundo, principalmente, quando se refere à uma pesquisa de campo.

Assim, foi utilizado como instrumento de coleta uma entrevista semiestruturada com 8 (oito) questões que buscam investigar desde como se deu a escolha da profissão e como escolheu a área da alfabetização para executar a docência até as questões das concepções de alfabetização e letramento, permeando assim nas práticas pedagógicas da docente durante o processo inicial da língua escrita (Apêndice B). Sendo que as respostas da docente foram transcritas fielmente tal como na entrevista.

Além disso, no decorrer dos resultados e discussões são citadas algumas aulas que foram observadas pela pesquisadora, principalmente, durante a aplicação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual norteia 60 (sessenta) lições já com a metodologia descrita no material e a docente só precisa compor os recursos didáticos e aplicar em consenso com as orientações descritas no material de apoio do programa.

Assim, para realizar esta pesquisa e discuti-la, foram assumidos alguns posicionamentos éticos. Para a realização da entrevista e observação foi solicitado a permissão para a direção e docente, neste caso a pesquisa só teve prosseguimento com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual foi

apresentado o objetivo da pesquisa e garantido o sigilo do entrevistado e observado. Deste modo, a fim de cumprir tais premissas, o nome da entrevistada foi substituído por “Margarida”, os rostos e nomes que apareceram em fotos foram preservados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados das observações de algumas aulas lecionadas pela docente do 3º ano C e da entrevista aplicada com a mesma, com o intuito de descrever a rotina em sala de aula e o que a professora pensa e trabalha conforme a problemática desta pesquisa.

Diante disso, a primeira questão foi direcionada para entender como se deu a escolha da profissão, obtendo a seguinte resposta:

Quando criança, eu brincava de ser professora com os meus irmãos, primos e alguns amigos que eram vizinhos e, geralmente, eu era quem ensinava o alfabeto, os números, as palavras. Eu era uma professora bem entusiasmada com os meus alunos fictícios. Então, acho que escolhi ser professora por vocação mesmo, pois, como falei acima, sempre gostei de lecionar, mesmo antes da formação, já ministrava aulas de reforço. (MARGARIDA, 2019)

Diante das palavras da docente, percebe-se que a sua vocação não foi algo inata, pois teve que aperfeiçoá-la ao decorrer dos anos e teve que superar as dificuldades, se dedicar para realizar um ótimo trabalho na sala de aula, então, pode-se dizer que vocação é algo que deve ser aprendido e desenvolvido para que se possa ensinar de modo eficaz.

Acredita-se que pelo fato de ser por vocação, a docente ensine com mais criatividade, responsabilidade, sensibilidade, altruísmo e, principalmente, com amor, pois estes requisitos são de grande importância no processo de ensino-aprendizagem em qualquer segmento da educação e, principalmente, no desenvolvimento da escrita na alfabetização.

Para ser um professor que acredita na construção de uma sociedade saudável, Cury (2003), alerta:

Não esqueça que você não é apenas um pilar da escola clássica, mas um pilar da escola da vida. Tenha consciência de que os computadores podem gerar gigantes na ciência, mas crianças na maturidade.
Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos. (CURY, 2003, p. 65)

Nesta passagem, o autor corrobora que o educador é de suma importância para desenvolver aspectos da sensibilidades não somente em seus alunos, mas no ambiente em que

trabalha, pois são estas características que diferenciam um bom professor de um fascinante professor, sendo que as qualidades deste devem ser trabalhadas diariamente dentro da sala de aula e transmitidas aos alunos de uma forma muito verdadeira porque é muito contribuinte na influência de suas práticas pedagógicas no processo de suas metodologias.

Apesar da vocação dita pela docente, um ponto importante para assumir o compromisso de formar cidadão com uma educação de qualidade, o ponto importante da prática do professor é a sua formação profissional, pois segundo Libâneo (1994, p. 27), “é um processo pedagógico intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.” Desta forma, é importante verificar a prática do professor, perceber as questões relacionadas à sua formação inicial, à formação continuada, mas também aos pré-requisitos da Didática, como por exemplo, a escolha dos conteúdos, a metodologia, os recursos, a relação professor-aluno entre outros.

Assim, esse autor destaca também duas dimensões essenciais na formação profissional, que são: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Àquela relacionada ao suporte teórico que passa por disciplinas gerais, como a Filosofia, Sociologia e História da Educação; e esta visa a preparação para a docência, incluindo disciplinas como a própria Didática, as matérias específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Psicologia da Educação.

No processo de formação profissional, antes de refletir acerca da sua prática, o professor deve perguntar-se: o que é ensinar? Como ensinar? O que devo ensinar? Para que serve o que estou ensinando? Visto que estas perguntas norteiam a prática pedagógica dos docentes durante toda a docência. Também é preciso que no decorrer da formação profissional, o professor perpassa por quatro pilares essenciais que são:

- a) Uma reflexão de ordem histórico-filosófico-sociológica a respeito da instituição escolar, seu papel na sociedade e as finalidades atuais da educação.
- b) Um conjunto de conhecimentos científicos acerca da estrutura e do funcionamento psicológico dos alunos, seja como indivíduos seja como pequenos grupos.
- c) A iniciação na prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que permitam estabelecer a comunicação educativa eficaz.
- d) Estudo psicológico e pedagógico da didática das disciplinas escolares. (PILETTI, 2004., p. 10 apud MIALARET, 1978, p.20)

Isto significa que é a partir desses pilares que os educadores constroem a identidade profissional. Além disso, a didática também tem a sua vez nesse processo de formação, pois está relacionada aos requisitos do processo de ensino que direcionam a aprendizagem dos alunos, que são: o plano de aula, os objetivos, os conteúdos, as

metodologias, os recursos, a relação professor-aluno e a avaliação. Contudo, o professor deve “compreender a criança, sua atividade, seu desenvolvimento” (GOULART, 2000, p. 18).

No sentido de afunilar as respostas das escolhas da docente em que área executar a sua profissão no ambiente de trabalho, a segunda pergunta quis saber os motivos ou as circunstâncias que levaram a docente a escolher a fase da alfabetização para lecionar, tendo a seguinte resposta:

Pela pressão do nosso sistema educacional. Primeiramente, esta área da educação não foi escolhida no ambiente de trabalho. Então por conta de ser lotada a escola onde estou lecionando, foi-me dada a responsabilidade das séries da alfabetização. Com isso, no decorrer dos anos que atuo nesta área, nas formações ofertadas pelo município, busquei-me aperfeiçoar e apaixonar pela alfabetização, a qual trouxe vários aprendizados para a minha profissão. (MARGARIDA, 2019)

É nítido que nos dias atuais, geralmente, pela complexidade de não se ter a autonomia de escolher em que série lecionar, devido ao sistema educacional brasileiro, a maioria dos professores devem se adaptar e procurar formação continuada para que se aperfeiçoem e busquem novas metodologias para ensinar com eficiência os conteúdos das áreas que lhes são concedidas.

Sem muitas protelações, com o intuito de perceber as atualizações da professora quando se quer saber dos conceitos de alfabetização e letramento, a terceira questão investiga justamente os conceitos desses dois termos que são tão discutidos nos dias atuais. Desse modo, a professora é bem sucinta quando diz:

Para mim como professora do 3º ano do Ensino fundamental dos Anos Iniciais, é um tema relevante para a área, pois há muita confusão neste entendimento dos dois conceitos quando se pretende utilizar métodos que torne prazerosa e eficaz a aprendizagem, por exemplo, do alfabeto, da escrita do nome próprio ou mesmo da escrita de um pequeno bilhete. É difícil correlacionar esses dois conceitos no processo de ensino aprendizagem da escrita, pois quando penso em letramento, compreendo o processo de alfabetização, onde o aluno não apenas faz a decodificação de letras, sílabas, mas compreende o texto com suas informações explícitas e implícitas. (MARGARIDA, 2019)

O pensamento resumido da docente tem parâmetros parecidos com o pensamento de Soares (2017, p.64) quando diz que “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, [...]” por isso, é compreensível que os dois termos causam confusão entre os educadores e também são indissociáveis no contexto de ensinar uma criança a ler e escrever, pois esses dois atos já são complicados de serem compreendidos pela docente, e é tão incerto para crianças que estão

aprendendo as letras do alfabeto, a forma de uma letra ou mesmo a primeira letra do nome do coleguinha.

Na resposta da docente, percebe-se que a mesma compreende, de modo sucinto, os termos de alfabetização e letramento; reconhece que são conceitos relevantes que precisam ser entendidos de forma correta para que se possa desenvolver um bom trabalho na área. Entretanto, é notório que ainda como muitos professores, a docente também se sente confusa quando se pergunta os conceitos de alfabetização e letramento e reconhece que é necessário a clareza dos dois conceitos para que se aplique metodologias eficazes, senão deixará as crianças ainda mais confusas no processo de ensino e não terá uma aprendizagem de qualidade na alfabetização.

Para compreender de forma melhor a idealização de alfabetização e letramento, assim como já foi descrito no capítulo 4 sobre os conceitos dos dois termos, mais uma vez descreve-se abaixo os conceitos dos mesmos, agora sob o olhar de Monteiro e Baptista (2009), onde as autoras são breves em dizer:

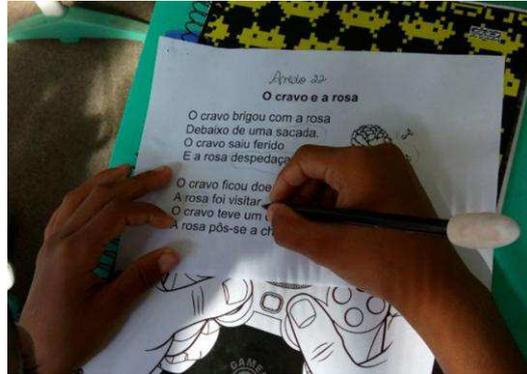
Alfabetização é o “processo por meio do qual o sujeito domina o código escrito e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

Já o letramento “é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita.” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

Um exemplo de letramento na sala de aula do 3º ano que foi realizada esta pesquisa foi uma certa vez que a professora Margarida estava trabalhando a canção “O cravo e a rosa”, e então perguntou: “O que vocês entendem com esta canção?”. Soou unanimemente que acharam errado o cravo maltratar a rosa, pois a rosa é uma flor bonita e delicada e, então, de repente, um menino falou com muita desenvoltura: “Professora, eu entendi que a canção retrata da violência e que se pode ver nos dias de hoje que os homens estão batendo nas mulheres. E isso não pode acontecer porque as mulheres são bonitas e delicadas como as rosas.”. Diante desta declaração, foi perceptível a comoção e concordância da turma com o pensamento do colega e, conseqüentemente, a docente o elogiou por ir além do que a canção transmitiu naquele momento.

Diante deste exemplo, é notório que o discente tem uma leitura de mundo antecipada ou até melhor desenvolvida que a leitura da palavra, ou seja, o mesmo é letrado, pois consegue fazer uma leitura do que acontece ao seu redor, seja na sociedade seja com alguém da família. Logo após, foi solicitado que os alunos identificassem as palavras que rimassem umas com as outras, como se retrata na figura 11.

Figura 27: Criança circulando as palavras que rimam na canção “O cravo e a rosa”.



Fonte: SILVA, 2019.

Além disso, apreende-se que o ato da alfabetização está relacionado à aprendizagem dos momentos técnicos da escrita, pois esta é a tecnologia que domina o mundo nos dias atuais em qualquer etapa do cotidiano corriqueiro. E o letramento é visto a partir das competências da escrita que a criança desenvolveu no momento em que estava alfabetizando-se, ou seja, é a aplicação e a inserção das habilidades que são desenvolvidas por meio das técnicas/táticas da escrita.

Então, quando se interpreta as passagens de Monteiro e Baptista (2009) é visto que os conceitos são divergentes, mas complementares, por isso, muitas vezes, os professores da área da alfabetização sintam-se tão confusos durante o ensino da escrita.

Adentrando o ambiente da sala de aula, na quarta pergunta pediu-se que a entrevistada descrevesse como elabora a sua metodologia para o ensino e a aprendizagem da escrita e que também citasse um exemplo deste trabalho. Assim, retratou:

Como professora do eixo da alfabetização, na construção da minha metodologia dentro da sala de aula, primeiramente, faço um diagnóstico logo no início do ano letivo, pois este pequeno momento é realizado com a intenção de compreender em que nível de escrita cada criança se encontra logo quando chega do ano anterior. A partir do diagnóstico tento realizar uma metodologia que se diversifica no quesito de métodos e recursos didáticos para que haja uma aprendizagem eficaz. (MARGARIDA, 2019)

Nesta resposta da docente é perceptível um quesito importante antes de se iniciar qualquer metodologia ou método na alfabetização: a avaliação diagnóstica. Sendo esta que traz como princípio investigar os conhecimentos que o aluno acarreta do ano anterior, além das experiências pessoais, o que faz com que o docente identifique as principais necessidades e dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

De modo geral, Batista. et. al. (2005, p. 9) diz que “a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo é o ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina.”. Ainda sobre este tipo de avaliação, segundo Lorencini (2013) a principal função é identificar os conhecimentos que foram aprendidos, mas também buscar a ausência de outros conhecimentos, pois ao analisar esses dois casos, o educador compreenderá as dificuldades apresentadas por cada aluno, o que possibilitará maior desempenho na construção da ação pedagógica durante o ano letivo.

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, Lorencini (2013) afirma em quais momentos do ano letivo deve ser aplicada ou realizada, assim temos:

Ela pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período (aula, unidade, bimestre, etc.). No início, é considerada uma sondagem pois verifica-se o conhecimento prévio dos alunos em relação a matéria nova. Durante o processo ensino-aprendizagem, fornece informações importantes para o professor desde o progresso dos alunos, até mesmo em relação a sua metodologia, ou seja, se sua linguagem, seus métodos e materiais estão adequados. No final, ela assume o papel de avaliar os resultados. (LORENCINI, 2013, p. 13)

Nesta passagem, a autora descreve as três fases que se pode aplicar a avaliação diagnóstica, sendo que, de acordo com a resposta da docente Margarida, a mesma está de acordo com a primeira fase que é aplicar no início do ano letivo para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, identificar em que nível de escrita a criança de encontra.

Diante disso, encontra-se no anexo A o aluno que foi considerado estar no nível pré-silábico porque coloca letras aleatórias nos nomes das figuras correspondentes, ou seja, ainda não compreende que cada letra emite um som, por isso, a docente também registra que o aluno conhece parcialmente as letras do alfabeto. Já no anexo B, o aluno está no nível silábico com valor sonoro, ou seja, a criança registra uma letra para cada sílaba que expressa oralmente. Estes diagnósticos mostram que estes discentes sofreram algum déficit ao longo da sua trajetória até o momento, pois o terceiro ano é considerada a última etapa da alfabetização, então espera-se que o aluno se encontre plenamente alfabetizado, considerando as seguintes habilidades: “lendo e escrevendo com influência e rapidez textos mais extensos [...]. Compreendendo e produzindo textos com autonomia, quer dizer, sem a ajuda do professor.” (BATISTA. et. al., 2005, p. 23 e 24).

O diagnóstico/o investigar do nível de alfabetização dos alunos é o ponto de partida que a docente dá o primeiro passo para a elaboração da sua metodologia e, inevitavelmente, das suas práticas pedagógicas desenvolvidas conforme a necessidade de cada aluno.

Sabe-se que a sala de aula é heterogênea no sentido de status social, gênero, facilidades e dificuldades de aprender os conteúdos transmitidos pelo regente, por isso, ao desenvolver as suas metodologias, a docente deve atentar-se para o modo em que o aluno reage às suas práticas de ensino, pois são as observações que ajudarão a entender o motivo pelo qual o aluno está, por exemplo, enxergando obstáculos para aprender tal conteúdo ou disciplina.

Para trabalhar em qualquer área da educação é necessário estar em constante formação para obter cada vez mais conhecimentos sobre a área em que os professores atuam. Sendo assim, sobre a formação continuada na alfabetização, a quinta questão quis saber se a

escola e a Secretaria de Educação fornecem formação continuada, por isso pediu-se que a docente citasse algumas formações da qual já havia participado para adquirir mais conhecimentos sobre a alfabetização. Então disse:

Sim, quase todas as formações continuadas na área da alfabetização faço de tudo para participar, pois conhecimento sempre é válido na minha profissão. Pelo que me lembro, desde de 2012 participo de formações. Citando algumas que foram de grande importância, a primeira foi a Didática da Alfabetização oferecida pela SEMED, depois participei do PNAIC que é uma parceria da SEMED com o MEC e por último, no ano passado, do PIP (Programa de Intervenção Pedagógica) programa oferecido também pela SEMED. (MARGARIDA, 2019)

Neste quesito, é importante salientar, primeiramente, sobre a conscientização que todos os docentes devem ter acerca da docência e o que a conscientização acarreta para a construção da identidade profissional, pois

O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações em sala de aula. Assim, o desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa. (TOZETTO, 2017. p. 24538)

Assim, diante desta passagem, é possível lembrar que antes do professor exercer a docência, é necessário ter em mente o porquê do ensinar, pois esta profissão abarca várias dimensões no âmbito escolar e tem que relacionar a prática com a teoria, ou seja, a sua práxis em sala de aula, por isso, a docência e a construção do saber é uma tarefa árdua na trajetória de um docente de boa qualidade e comprometido com o processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que o docente deve estar em constante formação para aprimorar os seus conceitos do ensinar e cada vez mais obter conhecimento sobre a área em que atua na educação. Assim, é perceptível que a docente entrevistada participa de formações continuadas desde que começou lecionar na área da alfabetização, pois teve a consciência de que é necessário aprimorar os seus conhecimentos para que possa oferecer um ensino de qualidade para as crianças que chegam no terceiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, é incontestável que a formação continuada faz com que provoque muitas mudanças significativas na prática docente, pois a docente entrevista tem consciência de que obter conhecimento sobre as práticas pedagógicas e como ensinar é sempre válido no progresso profissional de um bom professor.

Na descrição sobre as formações continuadas que a docente já participou para aprimorar a sua prática pedagógica dentro da sala de aula, é importante enfatizar o Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual a docente estava aplicando durante a pesquisa de campo.

Para se falar do PNAIC é necessário voltar-se para o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual protagoniza na meta 5 que diz: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2015, p. 85). Para não se prolongar muito nesse assunto, salienta-se ainda que para monitorar como está se cumprindo esta meta pelos municípios, foi criado o indicador que analisa tanto as questões da codificação e decodificação, ou seja, as habilidades da escrita e leitura, quanto as atividades que estão sendo desenvolvidas e trabalhadas na matemática. Uma das formas de monitorar e acompanhar o cumprimento desta meta é através da prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que é aplicada no final do terceiro ano do ensino fundamental, com a intenção de diagnosticar como as crianças estão saindo no final do percurso da alfabetização.

Por sua vez, segundo o Brasil (2017) corrobora que correlacionado com a meta 5 do PNE, o PNAIC é um compromisso e companheirismo formal entre o governo federal, o distrito federal, os estados e os municípios desde que foi instituído em 2012, os quais promovem formações continuadas para três segmentos da educação: professores da educação infantil, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, todos com a intenção de aprimorar o conhecimento e suas práticas pedagógicas.

Diante disso, sobre a importância da formação continuada, destaca-se que

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida. (BRASIL, 2017, p. 4)

A partir disso, vê-se que a docente Margarida está de acordo com o apontamento acima, pois está em constante formação continuada, buscando sempre atualizar e aprimorar as suas práticas pedagógicas, pois a mesma sabe da importância dessas formações no percurso da docência.

Já o PIP

é um importante instrumento de intervenção pedagógica para as escolas, sendo subsidiado pelas avaliações quanto ao monitoramento dos resultados alcançados que são apropriados pelas escolas para desenvolver práticas pedagógicas mais efetivas do ensino aprendizagem. (SIMÕES, 2012, p 17)

Este programa veio do estado de Minas Gerais, estado que criou este programa com a intenção e estratégia de “intervir nas práticas pedagógicas, com possibilidades

concretas de melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.” (SIMÕES, 2012, p. 14). Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Maranhão optou em oferecer este programa para investigar e melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, na época da pesquisa de campo, a docente entrevista estava aplicando as lições expostas pelo programa. Estas lições eram divididas em 60 dias, e em cada dia se trabalhou uma história, como se ver na figura 12.

Figura 30: Nomes das histórias aplicadas no PIP.

Textos retirados da coleção: "Nana Nenê – Uma história para cada dia" Histórias de Sônia Robatto – Editora Globo			
1º dia	O sapo encantado	21º dia	João e o mico
2º dia	Nosso amigo Chico	22º dia	O segredo das velhinhas
3º dia	A sapa Cristina	23º dia	Gigi-coruja
4º dia	Fufinha	24º dia	A história do dragão
5º dia	Supermaneco	25º dia	A coruja e a Águia
6º dia	Xuxa e os gnomos	26º dia	Outono vai-e-vem
7º dia	A menina sem jeito	27º dia	A lenda do espelho
8º dia	Amigo computador	28º dia	Biquinho
9º dia	Um conto de fadas	29º dia	Receita de felicidade
10º dia	Cavalo-marinho	30º dia	Estrelinha, estrelinha
11º dia	A princesa Raposinha	31º dia	O pescador de estrelas
12º dia	O feijãozinho	32º dia	A história de José
13º dia	Jaci e Peri	33º dia	Macacos me mordam!
14º dia	O girassol	34º dia	O curumim
15º dia	A sopa de pedra	35º dia	Marte invade a Terra
16º dia	O herói da Xuxa	36º dia	O mico-leão
17º dia	O Caso Cigarra	37º dia	O menino do não
18º dia	O pulo do gato	38º dia	A história do ovo
19º dia	O magico atrelado	39º dia	O pão nosso
20º dia	Dick, a minha baba	40º dia	Rosa Linda
		41º dia	A vaca que virou omelete
		42º dia	As regras do jogo
		43º dia	O diário de Gigi
		44º dia	A ratinha Ritinha
		45º dia	Os monatinhos
		46º dia	A raposa e a onça
		47º dia	O Bicho Folhagem
		48º dia	O dragão de estimação
		49º dia	Um caso sério
		50º dia	O disse-que-disse
		51º dia	A cigarra e a formiga
		52º dia	Gata Maria Preta
		53º dia	O Bicho-Papão
		54º dia	Um cachorro diferente
		55º dia	A operária padrão
		56º dia	O caminho de volta
		57º dia	Rock in Amazônia
		58º dia	A pescaria do sol
		59º dia	O fim do mundo
		60º dia	Que rei sou eu?

Fonte: SILVA, 2019.

No segundo dia, a docente trabalhou a história “Nosso amigo Chico”, depois, para os alunos visualizarem a diferença entre a letra bastão e cursiva, coloca no quadro o título da história e pede que as crianças leiam o título. Durante esse momento, percebeu-se que a maioria dos alunos teve dificuldades em ler o título, porém todos na turma identificaram a palavra “amigo”, com certeza, porque é uma palavra cotidiana dos alunos.

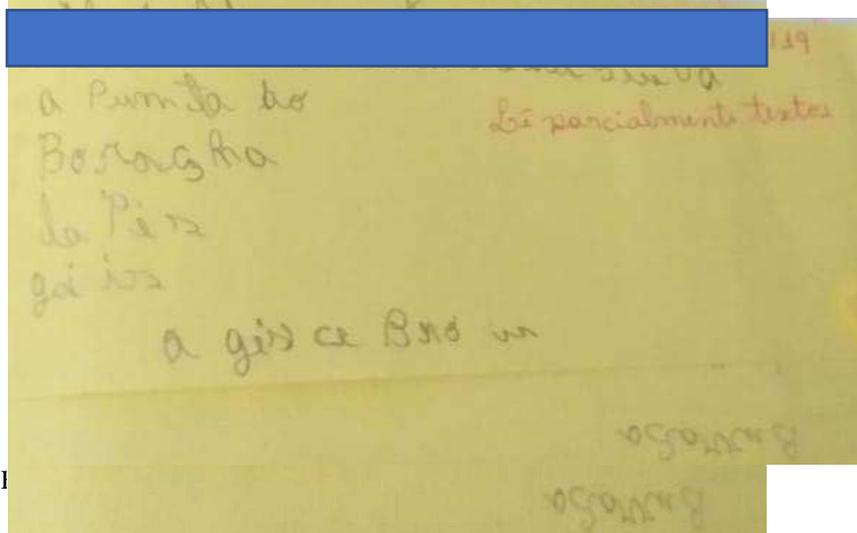
Posteriormente, a docente colocou no quadro duas frases da história: “Chico não obedecia. Era um chico carrinho.”. E escolheu alguns alunos para exercitar a leitura diante dos outros alunos, os quais ajudavam em algum momento em que o aluno tinha dificuldade para ler as palavras. Por meio desta observação, foi notório que trabalhar cada história das lições é um compromisso que interliga todos da turma.

Na sexta questão perguntou-se como a docente realiza o diagnóstico para identificar em qual nível de escrita cada criança se encontra na sua sala. A docente respondeu:

Olha, o diagnóstico se dá de um modo muito simples, geralmente, realizo no início do ano letivo, pois é a partir desses momentos que também estarei avaliando como estou realizando a minha metodologia no decorrer do ano letivo. Então, faço um diagnóstico com 5 palavras e uma frase, pois este pequeno momento é realizado com a intenção de compreender em que nível de escrita cada criança se encontra. Desta forma, dependendo do nível de escrita em que a criança se encontra, vamos trabalhando juntos para intervir nessas dificuldades e, finalmente, superá-las. (MARGARIDA, 2019)

A resposta da docente nesta questão tem bastante familiaridade com a quarta questão que foi tratada acima sobre a importância da avaliação diagnóstica na prática do professor. Diante disso, percebe-se que Margarida é uma professora que se preocupa com as dificuldades em que seus alunos se encontram no quesito da linguagem escrita ao adentrar a sua turma. Na figura 13 se destaca um diagnóstico feito pela docente.

Figura 33: Diagnóstico de uma criança



Fonte: Silva, 2019

Diante desta sondagem, percebe-se que o aluno se encontra no nível silábico com valor sonoro quanto a escrita das palavras que fazem parte do dia a dia na sala de aula. Além de reconhecer que duas ou mais letras compõem uma sílaba, mas faz trocas de letras quando as emite.

Por meio do diagnóstico, foi observado que a docente, primeiramente, separa a turma entre aqueles que se encontram, praticamente, alfabetizados e àqueles que ainda estão no nível pré-silábico, onde a docente trabalha principalmente o reconhecimento das letras do nosso alfabeto, como também o som que cada letra emite. Esta afirmação, é concretizada na figura 14 onde a docente está ajudando uma criança em identificar o som das letras do alfabeto por meio do formato da boca.

Figura 36: Professora Margarida ensinando a criança identificar as letras do alfabeto através do som.



Fonte: SILVA, 2019.

Um quesito de relevante importância na área da alfabetização é o uso de recursos didáticos metodológicos ao ensinar os princípios da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, a entrevistada respondeu:

Eu tento usar variados recursos didáticos para ensinar os meus alunos da melhor forma possível e que eles possam gostar de aprender a escrever e, depois, a leitura. Com esta intenção, geralmente, uso textos de diversos gêneros (poema, poesia, notícias, fábulas, entre outros), alfabeto móvel, silabário, fichas de nomes próprios, fichas de alfabeto, fichas de leitura, atividades xerocadas de intervenção. (MARGARIDA, 2019)

Neste sentido, é notório que a docente usa recursos tanto dos métodos sintéticos quanto dos métodos globais que são tratados no cap. 4, ou seja, a docente trabalha tanto as táticas da língua escrita que está permeada na alfabetização quanto a inserção da criança no ambiente dos gêneros textuais, fazendo com que o sujeito seja também letrado. Além disso é notório que a professora Margarida interliga os dois termos (alfabetização e letramento) durante a sua metodologia para propiciar uma aprendizagem significativas em seus alunos.

Os recursos didáticos é uma ferramenta importante dentro da didática do docente, pois este auxilia na transferência do conteúdo, além de tornar a aula mais dinâmica e ser algo concreto, principalmente no eixo da alfabetização, a utilização de diversos recursos didáticos é de especial importância para a aprendizagem do individual que está conhecendo as letras do alfabeto, formando palavras e identificando as letras do próprio nome.

Assim, no anexo D se destaca alguns dos recursos que a docente utiliza para ensinar a tecnologia da escrita aos seus alunos, lhes dando suporte para vencer cada fase da alfabetização.

Sabe-se que lecionar na alfabetização é um trabalho complexo, pois exige que a docente também conheça um pouco dos suportes teóricos e das discussões que rodeiam esta área da educação, por isso a última pergunta quis investigar se a docente usufrui de algum suporte teórico (autores) para compreender e ensinar na alfabetização. Assim, a professora se restringiu em apenas responder: “No momento não me atento a um autor.” (MARGARIDA, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatores evidenciados acima, percebeu-se uma trajetória por diversas temáticas que permitiram abordar o objeto de estudo propriamente dito desta pesquisa monográfica.

Inicialmente, achou-se importante traçar uma linha do tempo que permitisse visualizar o espaço-temporal de um breve histórico sobre a origem da escrita na humanidade, a qual evoluiu a partir da comunicação ter a necessidade torna-se algo concreto, ou seja, a escrita, o transcrever da oralidade para, de início, as paredes das cavernas, para o papiro, pergaminho e, finalizando, o papel. A escrita surgiu para, além de suprir as necessidades, tornar mais lucrativo o mercado, por isso, muitas das vezes, ela beneficiava a contabilidade.

Ainda sobre este breve histórico, é de grande importância citar um dos maiores berços de cultura e sociedade: a Mesopotâmia. Sendo esta favorável para os seus povos que a habitavam constantemente, pois uma área cercada por rios tinha muito a oferecer aqueles que muitas das vezes eram nômades. Neste lugar, surgiram vários modos de viver e sobreviver, dentre estas foram criados suportes para a agricultura e, conseqüentemente, a contabilidade, o que imprescindivelmente estava ligada à tecnologia da escrita, sendo esta desenvolvida de modo mais completo pelos sumérios. Além disso, são citados dois tipos de escritas que foram fundamentais para a concretização do alfabeto latino que utiliza-se nos dias atuais, sendo a cuneiforme que foi a primeira escrita completa e a egípcia que além da sua beleza decorativa, transmitia mensagens importantes para o povo egípcio.

Posteriormente, foi exposto um panorama sobre as tendências pedagógicas no ensino do Brasil, trazendo concepções sobre alguns quesitos tratados em cada tendência como, por exemplo, o tipo de escola, de professor, de aluno, de metodologia, de conteúdo transmitido, de relação professor aluno e de avaliação. Entretanto, enfatizou-se no perfil do professor, onde percebeu-se que em cada tendência pedagógica o docente ensinava diferente e voltava-se ainda mais para o aluno, preocupando-se em como o aluno estava aprendendo e, conseqüentemente, analisando o processo de ensino aprendizagem. Outros itens descritos neste capítulo foram a relação professor-aluno e as metodologias, pois com a especificidade de cada tendência percebeu-se as mudanças nestes dois itens, sempre com a intenção de melhorar a aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

No capítulo seguinte, apreende-se as concepções de alfabetização e letramento compreendendo que até nos dias atuais há confusão entre esses dois termos, o que dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a aprendizagem inicial da linguagem escrita. Entretanto, também se faz a abordagem dos níveis de escrita que abrangem o

momento da aprendizagem escrita e que é de suma importância para o docente ter conhecimento sobre estes níveis para assim guiar o processo de ensino aprendizagem, interligando-se aos métodos que auxiliam na condução da aprendizagem dos conteúdos que abarcam o eixo da alfabetização, sendo os métodos sintéticos e globais os mais usados nesse eixo da educação.

Além dessas bases teóricas que ajudaram permear a importância das práticas do docente na aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa de campo surgiu com o intuito de colaborar como observação prática da rotina na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental, provocando um olhar minucioso acerca das práticas pedagógicas da educadora durante o desenvolvimento da língua escrita nas crianças da escola onde foi realizada esta pesquisa.

Durante as análises dos resultados foi perceptível que a docente do terceiro ano do ensino fundamental, além de ser obrigada a ensinar no eixo da alfabetização, ensina com qualidade e criatividade porque visa a aprendizagem eficaz e significativa de seus alunos.

Diante dos diagnósticos coletados e das observações na turma, é imprescindível destacar que os alunos que chegam no início do ano letivo, geralmente, sofreram algum déficit nos anos anteriores e que a docente investiga essas lacunas para, assim, executar as suas aulas, principalmente, com a intenção de diminuir a defasagem dos anos anteriores, incorporando a interligação dos conceitos de alfabetização e letramento durante o desafio de superar as dificuldades identificadas nos diagnósticos.

Essa preocupação e dedicação da docente em visar um ensino de qualidade no eixo da alfabetização é plausível, porque também é notável que as formações continuadas auxiliaram na percepção cautelosa da docente, pois as formações transmitem um novo olhar tanto da importância do ensinar voltado para a aprendizagem de qualidade quanto para a renovação e criatividade das práticas pedagógicas no percurso que possa fazer relação entre a alfabetização e letramento das crianças, tornando-as criativas e críticas dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, é importante notificar que este estudo monográfico aumentou também as percepções do quanto é inestimável está sempre em formações para se adaptar aos novos olhares sobre as práticas pedagógicas do docente no processo inicial da língua escrita, pois as crianças de escolas municipais de bairros carentes de São Luís-Ma, necessitam de mais educadores como a Margarida que se preocupa com o início dos alunos na linguagem escrita.

Logo, compreender que o professor precisa estar em constante formação e que o mesmo é uma peça de grande importância no processo da aprendizagem inicial da língua escrita (alfabetização e letramento), transmite não somente ao curso de Pedagogia e sim à Educação como um todo tenha um olhar especial e diferenciado no que conduz a trajetória da criança no âmbito da formação da língua escrita, contribuindo, assim, de maneira satisfatória e eficaz para uma aprendizagem de qualidade nas escolas carentes de todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rodrigo L. S. **Arte Rupestre: conceitos introdutórios**. [S. l.], 2012. Disponível em: www.scribd.com/rodrigo_simas_aguiar. Acesso em: 12 nov.2019.

ANAYA, Viviane; TEIXEIRA, Célia Regina. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência. **Espaço do currículo**, [s.l.], v.7, n. 3, p. 475-490, set./dez. 2014. PUC, SP/UFPB, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 28 set. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto G. *et. al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. v.3 . Belo Horizonte, MG: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. 88 p. (Coleção Instrumentos da alfabetização). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

BICUDO, Marcelo. **O início da escrita**. Universidade Anhembi Morumbi. [S.l.], [21--]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11304491-O-inicio-da-escrita-marcelo-bicudo.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (Pnaic)**: documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes: a educação inteligente: formando jovens pensadores e felizes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Unesp, 2009. 295 p. ISBN 978-85-7139-950-1.

FONTOURA, Antonio. **Hieróglifos egípcios: um curso de introdução à leitura e escrita do Antigo Egito**. Curitiba: 2017. Disponível em: <http://www.antoniofontoura.com.br/pdf/antoniofontoura%20logo%20hier%C3%B3glifos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**: didática do nível pré-silábico. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**: didática do nível silábico. 10. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**: didática do nível alfabético. 8. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 192 p. ISBN 978-85-88456-10-5.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. R.; ABREU, M. C. M.; MATTOS, M. C. E. **Caderno do Educador**: alfabetização e letramento 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 7 ago. 2019.

LORENCINI, Priscila Basilio Marçal. **Avaliação diagnóstica**: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da Matemática para os alunos do 8º ano. Orientadora: Liliane Hellmann. 2013. 51 f. Monografia de Especialização (Pós Graduação em Educação: métodos e técnicas de Ensino – Polo UAB do Município de Umuarama) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4433/1/MD_EDUMTE_2014_2_73.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p. ISBN 85-249-0249-3.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. **Ensaio Pedagógico**: revista eletrônica do curso de Pedagogia das faculdades OPET – ISSN 2175-1773 julho de 2012. [S.l.], 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistpedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Sara M.; BAPTISTA, Mônica C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca I. P.; BAPTISTA, Mônica C.; MONTEIRO, Sara M. (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. MEC, Ministério da Educação. SEB, Secretaria de Educação Básica 1ª ed. Belo Horizonte, MG: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

OLIVEIRA, Fernanda Moraes de. **Tendências Pedagógicas Progressistas Brasileiras: concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas) – ESSE Politécnico do Porto. [S.l.], 2017. Disponível em:

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10743/1/DM_FernandaOliveira_2017.pdf. Acesso em: 13 jul.2019

PEDRO, André Gonçalo Azevedo. **A escola e a educação Suméria**: o papel da edubba na sociedade Suméria. 2015. Dissertação (Mestrado em História Antiga) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, [Lisboa], 2015. Disponível em: http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_310672c2fecdc78a91adf7f1d28e76ed. Acesso em: 22 mar. 2019.

PILETTI, Claudino. Educação, Escolas e Professores. *In*: PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **Disciplina**: fundamentos sócio-filosóficos da educação: as tendências pedagógicas e seus pressupostos. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN,2007. 20 p. (Aula 09). ISBN 978-85-87108-57-9.

SANTOS, M. E. **Escrevendo em hieróglifos**. [S.l.], 2010. Versão original de um artigo publicado com algumas modificações. Referência: SANTOS, M. E. Escrevendo em hieróglifos. **Leituras da História**. São Paulo: Editora Escala, n. 24, jan., p. 28-35, 2010. Disponível em: <https://antigoegito.org/escrevendo-em-hieroglifos/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 90 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo). ISBN 978-85-85701-23-9.

SILVA, Artur de Moraes. **Pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos**: quadro teórico e quadro histórico. Orientadora: Angela Maria Souza Martins. 2001. 119 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Delcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem**. [S.l.], 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515/17285>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAED, Universidade Federal de Juiz de Fora, [MG], 2012. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-intervencao-pedagogica-do-estado-de-minas-gerais-pip/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n° 25, jan/fev/mar/abr.2004. – Poços de Caldas, MG. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Rogério. Os hieróglifos: a escrita da vida. Universidade do Porto CITCEM. [**E-F@bulations/E-F@bulações**]. [S.l.], 10/dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66434/2/hieroglifosrogeriosousa000193026.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13.; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4.; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 6. 2017, Curitiba. **Anais Eletrônicos** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

ANEXO

Anexo A: Diagnóstico (aluno que está no nível pré-silábico)

1. Escrita Parcial do nome
 2. Nível de escrita pré-silábica
 3. Reconhece parcialmente as letras do alfabeto

SONDAGEM

OBSERVE OS DESENHOS E ESCREVA NO QUADRINHOS AS NOMES CORRESPONDENTES

 MEVA

 MONA

 POAV

 AOL

 AOILU

PRÉ SILÁBICO SILÁBICO SEM VALOR
 SILÁBICO COM VALOR
 SILÁBICO ALFABÉTICO ALFABÉTICO

Anexo B: Diagnóstico (Aluno no nível silábico)

1. Escreve parcial do nome
 2. Reconhece as letras do alfabeto
 3. Nível de escrita silábico c/ valor
 4. Lê palavras com sílabas simples

Nome _____
Data _____

SONDAGEM

OBSERVE OS DESENHOS E ESCREVA NO QUADRINHOS AS NOMES CORRESPONDENTES

	SIN
	QAOU
	PAE
	SIE
	PEN

PRÉ SILÁBICO SILÁBICO SEM VALOR
 SILÁBICO COM VALOR
 SILÁBICO ALFABÉTICO ALFABÉTICO

Anexo C: Lição do 2º dia de aplicação do PIP

Nosso amigo Chico

1º Fevereiro

Era uma vez um carrinho bonitinho. Não comia muito óleo. Não bebia muita gasolina, era muito económico. E era forte também. Não vivia doente, de oficina em oficina, como certos carros que ele conhecia. Mas tinha um defeito. Era muito convencido, não respeitava ninguém. Levantava cedinho para fazer ginástica. Mas acordava a garagem inteira passando marchas, testando freios, buzinando.

Os pais dele diziam:

— Chico, você tem de respeitar o sono dos outros. Feche esse escapamento... Mas Chico não obedecia. Engrenava uma primeira e arrancava, ligava o rádio bem alto e saía zurrindo, cantando as parvas.

— Lá vou eu, o rei do asfalto! Não respeitava nada, nenhum sinal de trânsito. Adorava tirar finas dos carros mais velhos, costurando pela cidade.

A família dele estava preocupada:

— Chico está difamando a nossa marca! Qualquer dia desses provoca um acidente!

E um dia, no meio de uma correria, a sorte de Chico deu uma fugidinha. Ele capotou e lá ficou parado, com a cara amassada e a direção quebrada. A noite foi chegando e Chico nem podia chorar porque não tinha buzina.

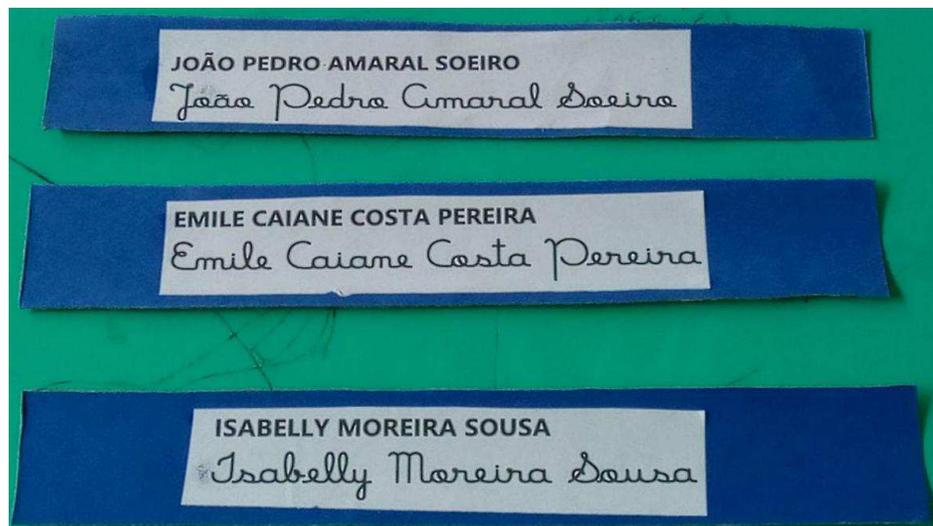
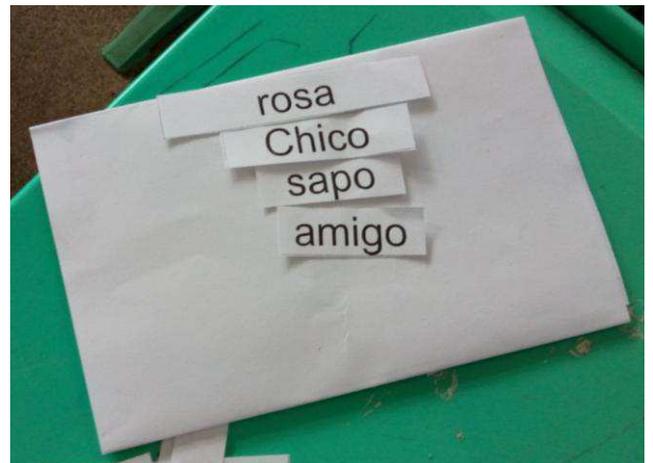
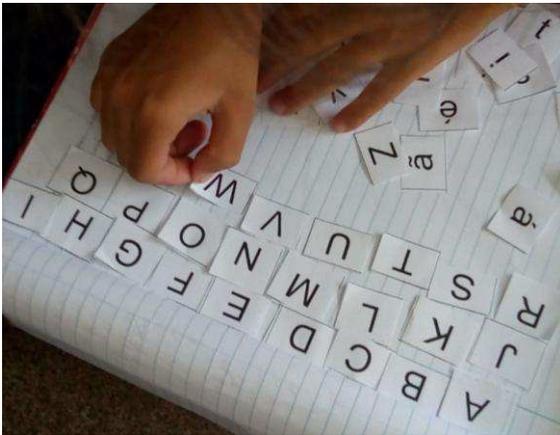
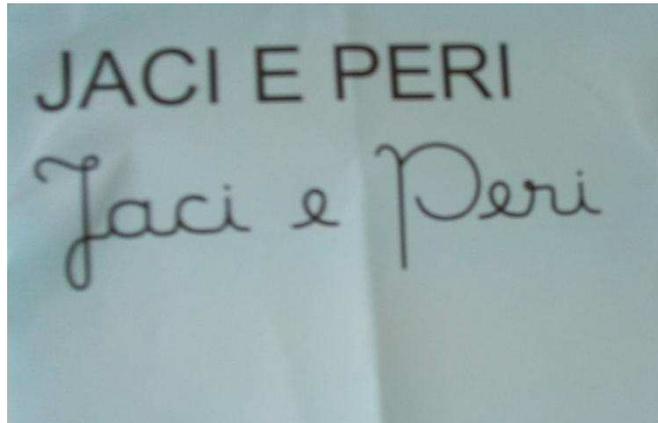
Até que passou um velho reboque e levou Chico pendurado para casa. Os pais já tinham telefonado para a polícia rodoviária.

Chico foi levado para a oficina e lá ficou um mês, desamassando, retificando, alinhando, pintando. Acho que os mecânicos apertaram bem os parafusos dele porque ele saiu diferente da oficina. Virou carro educado.

Dizem até que ele entrou na auto-escola e o seu sonho é ser táxi.



Anexo D: Alguns recursos didáticos utilizados pela docente entrevistada



APÊNDICE

Apêndice A: Termo de consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nome do Pesquisador: **Dilciane Costa Silva**

Instituição: **XXX**

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa monográfica que tem como título: A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas do docente e a influência no processo da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e acontecerá em duas etapas: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Ressaltando que os dados fornecidos e a sua identidade seguirão anônimos em toda a Pesquisa e você terá o Direito em desistir da mesma a qualquer tempo.

Desse modo, ambas as partes firmam compromisso mediante assinatura deste termo.

São Luís _____ de _____ 201__.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Apêndice B: Entrevista



ENTREVISTA

Dados Pessoais:

Formação:

Tempo de serviço na docência:

Ano que leciona:

Idade:

Sexo:

- 1) Conte como foi a escolha da sua profissão.
- 2) Relate quais foram os motivos que levaram você a escolher a fase da alfabetização para lecionar.
- 3) Descreva o que você pensa ao ouvir sobre os conceitos alfabetização x letramento.
- 4) Descreva como você elabora sua metodologia para o ensino e aprendizagem da escrita e cite um exemplo.
- 5) A escola e a Secretaria de Educação fornecem formação continuada para os educadores na área de alfabetização? Se sim, relate qual formação você está participando ou já participou.
- 6) Com a intenção de identificar em qual nível de escrita cada criança se encontra na sua sala, como você realiza o diagnóstico com as mesmas?
- 7) Cite recursos didáticos metodológicos que você utiliza para alfabetizar.
- 8) Quais suportes teóricos (autores) que você utiliza para compreender e ensinar na alfabetização?

Obrigada pela participação!