



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: As práticas metodológicas da Educação no  
Ensino Fundamental I no Município de Alcântara**  
**Maranhão – Brasil**

**DARLENE COELHO RODRIGUES**

**Lisboa, janeiro de 2020**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: As práticas metodológicas da Educação no Ensino  
Fundamental I no Município de Alcântara  
Maranhão – Brasil**

**Darlene Coêlho Rodrigues**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão: Aquisição da Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem: O desenvolvimento infantil nos Anos Iniciais no Município de Alcântara - Maranhão – Brasil, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manoel de Almeida Castro.

**Lisboa, janeiro de 2020**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: As práticas metodológicas da Educação no Ensino  
Fundamental Inicial no Município de Alcântara**  
**Maranhão – Brasil**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

**Lisboa, janeiro de 2020**

## Dedicatória

*“Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, ao meu pai José Agripino Soares Rodrigues, minha mãe Maria da Purificação Coêlho Rodrigues e minha família.*”

## **Agradecimento**

A Deus por me conceder discernimento e resiliência para superar os desafios do processo, me permitindo lograr êxito na conquista de mais essa etapa da minha jornada acadêmica. Aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional e a torcida calorosa a mim demonstrada em cada fase da minha trajetória de aprendizado.

Ao meu amado esposo Werverton Ferreira da Silva e a minha doce Sofia Rodrigues da Silva, pilares da minha estrutura emocional, que me motivam a prosseguir na eterna busca pelo conhecimento, aperfeiçoamento e crescimento profissional.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Jorge Manuel de Almeida Castro e ao coorientador professor Mestre Marcos Borges por toda sua presteza e conhecimento a mim repassado, pela paciência e tolerância na execução dos ajustes necessários e nos cumprimentos dos prazos.

Finalmente agradeço a minha amiga e parceira de curso e trabalho Cibele Coelho Santos, com quem vivenciei os momentos de turbulências e com quem compartilhei ótimos momentos de estudo e risadas.

## Epigráfe

“Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, não perguntar o que se ignora.” (São Beda)

## Resumo

Hoje em dia, a prática da escrita e da leitura é avaliada como essencial para a relação do sujeito no contexto social. Contudo, esta obrigação característica dos anos iniciais de escolaridade, encobre-se de uma certa complexidade, existindo um significativo número de crianças que não alcançam a compreensão correspondente da atividade e, conseqüentemente, responder às exigências que a Escola exige com relação á aprendizagem. É comum que nos anos iniciais da Educação Fundamental, distinguirmos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem neste campo, conservando toda a sua trajetória escolar. Constatando, assim, que no percurso do exercício pedagógico de professores, a aprendizagem da escrita e da leitura é um tema que levanta um enorme interesse e que provoca a necessidade de indagação contínua, numa ação constante de atualização pedagógica e científica. Assim sendo, durante essa aprendizagem, as estratégias empregadas pelo professor necessitam ser muito bem planejadas, bem como na execução dessas ideias. Deste modo, quando se escolhe uma estratégia de ensino, deve-se ponderar se ela é apropriada para desenvolver o conteúdo, conseguindo alcançar de maneira efetiva os alunos em sala de aula. Assim, esse trabalho dissertativo de Mestrado em Educação tem objetivo principal de analisar as estratégias metodológicas que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da escrita pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I do município de Alcântara – Maranhão – Brasil, bem como seus desafios para sua implementação. Para expor e explicar a importância do elemento comportamental no método de ensino-aprendizagem de leitura, essa análise desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, acompanhada de pesquisa de campo, utilizando ferramentas de entrevista semiestruturada e observação em sala de aula dos métodos de ensino utilizados pelos professores de português e matemática do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental I, realizada com os educandos distribuídos nas séries e turnos do matutino e vespertino das duas escolas selecionadas entre as cinco melhores bem classificadas nas notas do Ideb de 2017, sendo parte da pesquisa as três mais bem colocadas, onde foram confrontados seus resultados. Durante a pesquisa de observação nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Fundamenta I, foi possível constatar que os professores apresentam procedimentos metodológicos que evidenciam várias técnicas de ensino para escrita, mas de forma não planejada e também técnicas bem rudimentares. Por isso é necessário fazer um trabalho com a educação continuada pelos professores, pois só assim, a escola e poder público poderá colher bons frutos no futuro com a educação de qualidade na região.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Ensino da leitura e escrita. Ensino Fundamental.

## **Abstract**

Nowadays, the practice of writing and reading is evaluated as essential for the relationship of the subject in the social context. However, this characteristic obligation of the initial years of schooling is covered by a certain complexity, with a significant number of children who do not reach the corresponding understanding of the activity and, consequently, respond to the demands that the School demands in relation to learning. It is common that in the early years of Elementary Education, we distinguish students who present learning difficulties in this field, preserving their entire school trajectory. Thus, in the course of the pedagogical exercise of teachers, the learning of writing and reading is a theme that raises a huge interest and that provokes the need for continuous inquiry, in a constant action of pedagogical and scientific updating. Therefore, during this learning, the strategies employed by the teacher need to be very well planned, as well as in the execution of these ideas. Thus, when choosing a teaching strategy, one should consider whether it is appropriate to develop the content, being able to effectively reach students in the classroom. Thus, this dissertation work of Master's degree in Education has the main objective of analyzing the methodological strategies that enable the best development in the teaching process learning the writing by children from the 1st to 3rd year of elementary school I in the municipality of Alcântara - Maranhão - Brazil, as well as its challenges for its implementation. To expose and explain the importance of the behavioral element in the teaching-learning reading method, this analysis was developed from a bibliographic research, accompanied by field research, using semi-structured interview tools and classroom observation of teaching methods used by teachers of portugues and mathematics of the 1st, 2nd and 3rd grade of elementary school, performed with the students distributed in the series and shifts of the morning and vespertino of the two selected schools among the top five well-ranked in the 2017 Ideb nostas, being part of the research tos tres but wellplaced,where they were confronted by their results. During the observation research in the classes of the 1st, 2nd and 3rd year of Fundamenta I, it was possible to verify that teachers present methodological procedures that evidence various teaching techniques for writing, but in an unplanned way and also very rudimentary techniques. Therefore, it is necessary to do a work with the continuing education by teachers, because only then can the school and government bear bear good fruit in the future with quality education in the region.

**Keywords:** Teaching-learning. Teaching reading and writing. Elementary school.



**Índice de abreviaturas e siglas**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIEIS	Fundo de Financiamento Estudantil
IDA	International Dyslexia Association
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Texeira
LDB	Lei das Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação
NICHHD	Instituto Nacional da Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano
PCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## Lista de figuras

Figura 1. Exemplo da escrita própria do nível 1.....	44
Figura 2. Nível 3 – Intermediário.....	45
Figura 3. Nível 4 – Silábico.....	46
Figura 4. Silábico Afabético.....	47
Figura 5. Silábico Afabético.....	48
Figura 6. Imagens da Bandeira, Brasão, Mapa e Dados do Maranhão.....	79
Figura 7. Imagens Panorâmicas da cidade de Alcântara – MA.....	80
Figura 8. Vista Principal da Escola Municipal Governador Newton Barros.....	83
Figura 9. Vista Principal da Escola Municipal Presidente Jonh Kennedy.....	85
Figura 10. Vista Principal da Escola Municipal Senador Archer.....	86
Figura 11. Lista de Verificação – Aspectos a abservar na sala de aula.....	93
Figura 12. Lista de Verificação – Indicadores a Observar na sala de aula.....	93
Figura 13. Lista de Verificação – Interferências a observar na sala de aula.....	94
Figura 14. Grelha de Observação Focada – entusiasmo do professor.....	95
Figura 15. Grelha de Observação Focada – estratégia de aluno.....	96

**Lista de tabelas**

Tabela 1. Comparativo de desempenho no Saeb 2017 – rede particular e pública.....	21
Tabela 2. Níveis de Desenvolvimento da Escrita.....	53
Tabela 3. Tipologia da Dislexia.....	59
Tabela 4. Escolas Municipais Classificadas na ordem decrescente no Ideb em Alcântara.....	98
Tabela 5. Campo de Amostra – População Total de entrevistados e observados.....	99
Tabela 6. Total de Professores Pedagogas das escolas distribuídas no 1º ao 3º ano.....	99
Tabela 7. Seleção de Amostras por professores distribuídas por ano.....	100
Tabela 8. Seleção das Salas de aulas – pesquisa (observação do ensino-aprendizagem).....	100

## Índice Geral

Dedicatória.....	iv
Agradecimento.....	v
Epígrafe.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice de abreviaturas e siglas .....	x
Lista de figuras .....	xi
Lista de tabelas .....	xii
Índice Geral .....	15
a.Introdução.....	15
a.a Problemática.....	20
<b>PARTE I .....</b>	<b>23</b>
<b>REVISÃO DA ESCRITA .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>24</b>
<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
1.1 A educação no Brasil.....	24
1.2 Breve histórico da alfabetização Brasileira no contexto mundial.....	26
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>33</b>
<b>A ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....</b>	<b>33</b>
2.1 - Fundamentação da escrita .....	33
2.2 Adaptação, motivação e afetividade .....	39
2.3 Psicogênese da escrita .....	41
2.4 O processo de compreensão da escrita e da leitura.....	47
2.4.1 Interdisciplinaridade .....	51
2.5 A escrita na prática pedagógica .....	51
2.5.1 Atividades diversificadas .....	53
2.5.2 Atividades individuais e independentes .....	54
2.5.3 Atividades coletivas.....	54
2.6 Dificuldades na aprendizagem da escrita.....	55
2.6.1 Distúrbio da lateralização .....	55
2.6.2 A Disgrafia.....	56
2.6.3 A Dislexia.....	57
2.7 Alfabetizador e o processo de ensino aprendizagem da escrita .....	60

<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>62</b>
<b>O PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NA ESCRITA</b> .....	<b>62</b>
<b>3.1 Estratégia de trabalho interdisciplinar</b> .....	<b>62</b>
<b>3.2 Planejamento, rotina diária e semanal</b> .....	<b>63</b>
<b>3.3 Metodologias de aquisição da escrita</b> .....	<b>65</b>
<b>3.3.1 Metodologia Montessoriana</b> .....	<b>65</b>
<b>3.3.2 Método Paulo Freire</b> .....	<b>67</b>
<b>3.3.3 Método Construtivista</b> .....	<b>69</b>
<b>3.3.4 Método Emília Ferreiro</b> .....	<b>70</b>
<b>PARTE I</b> .....	<b>74</b>
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>75</b>
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>75</b>
<b>4.1 Introdução</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2 Locus da pesquisa</b> .....	<b>76</b>
<b>4.2.1 Estado do Maranhão</b> .....	<b>76</b>
<b>4.2.2 Cidade de Alcântara</b> .....	<b>78</b>
<b>4.2.3 Escola Municipal Governador Newton de Barros Bello</b> .....	<b>80</b>
<b>Figura 8. – Vista principal da Escola Municipal Governador Newton de Barros Bell, após sua reforma</b> .....	<b>81</b>
<b>4.2.4 Unidade Integrada Presidente John Kennedy</b> .....	<b>82</b>
<b>4.2.4 Escola Municipal Senador Archer</b> .....	<b>83</b>
<b>4.3 Questões de Investigações</b> .....	<b>85</b>
<b>4.4 Objetivos</b> .....	<b>86</b>
<b>4.4.1. Geral</b> .....	<b>86</b>
<b>4.4.2. Específicos</b> .....	<b>86</b>
<b>4.5 Principais Hipóteses</b> .....	<b>86</b>
<b>4.6 Característica da Análise</b> .....	<b>88</b>
<b>4.7 Instrumentos de coleta e análise de dados</b> .....	<b>88</b>
<b>4.7.1 Técnica utilizada para coleta de dados</b> .....	<b>88</b>
<b>4.7.2 Técnica utilizada para análise de dados</b> .....	<b>95</b>
<b>4.8 Dimensão e Critérios de Seleção da Amostra</b> .....	<b>96</b>
<b>4.9 Ética da Pesquisa</b> .....	<b>99</b>
<b>4.10 Limitações da Pesquisa</b> .....	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>102</b>
<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCURSÕES</b> .....	<b>102</b>

<b>5.1 Introdução</b> .....	102
<b>5.2 Análise de conteúdo das observações na Escola Municipal Governador Newton de Barros Bello</b> .....	102
5.2.1 <i>Análise de observações na turma do 1º ano</i> .....	102
5.2.2 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula</i> .....	105
5.2.3 <i>Análise das observações estratégicas de ensino</i> .....	106
5.2.4 <i>Análise de observações na turma do 2º ano</i> .....	107
5.2.5 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula do 2º ano</i> .....	108
5.2.6 <i>Análise das observações estratégicas de ensino no 2º ano</i> .....	109
5.2.7 <i>Análise de observações na turma do 3º ano</i> .....	109
5.2.8 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula do 3º ano</i> .....	110
5.2.9 <i>Análise das observações estratégicas de ensino do 3º ano</i> .....	111
<b>5.3 Análise de conteúdo das observações na Unidade Integrada Presidente John Kennedy</b> .	111
5.3.1 <i>Análise de observações na turma do 1º ano</i> .....	111
5.3.2 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula do 1º ano</i> .....	112
5.3.3 <i>Análise das observações estratégicas de ensino em sala de 1º ano</i> .....	113
5.3.4 <i>Análise de observações na turma do 2º ano</i> .....	113
5.3.5 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula do 2º ano</i> .....	114
5.3.6 <i>Análise das observações estratégicas de ensino do 2º ano</i> .....	115
<b>5.4 Escola Municipal Senador Archer</b> .....	115
5.4.1 <i>Análise de observações na turma multisseriada do 1º ano, 2º ano e 3º ano</i> .....	115
5.4.2 <i>Análise das observações das interferências em sala de aula do 1º ano, 2º ano e 3º ano da turma multisseriada</i> .....	117
5.4.3 <i>Análise das observações estratégicas de ensino em sala do 1º ano, 2º ano e 3º ano da turma multisseriada</i> .....	117
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	118
<b>CONCLUSÃO FINAL E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	118
6.1 <b>Conclusão final</b> .....	118
6.2 <b>Linhas futuras de investigação</b> .....	122
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	125
<b>APENDICE 1</b> .....	131
<b>Roteiros da Observação em Sala de Aula</b> .....	131
<b>APENDICE 2</b> .....	137
<b>Termo de Consentimento da Escola</b> .....	137
<b>APENDICE 3</b> .....	139
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	139

## **a. Introdução**

No atual mundo globalizado em que se vive, são perceptíveis as inúmeras mudanças pela qual a sociedade moderna tem passado, como por exemplo, na forma de interagir entre o conhecimento e a prática relacionada às estratégias pedagógicas educacionais utilizadas no cotidiano da sala de aula. Assim, infere-se que a alfabetização é um grande desafio escolar tendo como objetivo mostrar a importância do desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização.

O conhecimento e a reflexão são requisitos básicos para que os indivíduos tenham informações necessárias para tornarem-se cidadãos críticos de mundo e a escrita torna-se fundamental para a consecução da aprendizagem, principalmente em um contexto globalizante onde a virtualidade do conhecimento possibilita maiores interações no processo de construção das hipóteses.

Assim, cabe ao professor promover, no espaço de aula, a interação participativa e tentar extrair dos discentes o conhecimento que estes têm para enriquecimento da construção da escrita, uma vez que possuem diversificadas e múltiplas referências que compõem suas visões e perspectivas de mundo.

A agilidade de encontrar o objeto central de um texto e entre todas umas das mais valiosas e talvez a mais difícil, ser capaz de selecionar o que é mais importante no meio de uma grande quantidade de ideias requer do leitor habilidade para distinguir entre o que é e o que não é essencial. Sabe-se que a leitura é uma forma de raciocínio que envolve comparação e seleção. O ato de ler é muito importante para as crianças, pois deixa fluir os sentimentos e as emoções.

Ademais, a preocupação em compreender como o sujeito aprende tem se tornado cada vez mais presente no debate educacional a partir do momento em que a escola passou a ser questionada quanto a sua função social. Assim, passou-se a se buscar entender quais as condições externas e internas que influenciam o processo ensino-aprendizagem, tornando-se este um dos principais fatores para uma boa prática de ensino.

Com esta pesquisa foi possível compreender alguns conceitos sobre alfabetização, os níveis de evolução da criança no processo de construção da escrita e quais os procedimentos didáticos metodológicos adequados na aquisição da escrita na pré-escola.

Acerca das questões que abrange o ensino, os autores Bordenave e Pereira (2002) enfatizam a importância das estratégias do docente no uso de várias maneiras de interação para possibilitar aos educandos a construção do conhecimento conforme as vivências

personais, particulares, dos conhecimentos prévios e do uso próprio de decodificar as informações. Os professores entendem, no transcorrer dos seus afazeres, que para o estudante contrair a capacidade de determinada informação ele precisa de um conjunto de táticas de aprendizagem. Isso significa dizer que o docente carece estar informado da seriedade de que o seu trabalho tem uma grande importância na obtenção de informações, no incremento cognitivo, social e afetivo dos educandos. De tal modo, que compete aos cursos que formam professores, habilitar os futuros profissionais a empregarem estratégias de aprendizagem, a avaliarem os requisitos para assumirem as competentes estratégias, com o objetivo de que, quando na prática da docência, possam auxiliar os alunos no desenvolvimento dos conhecimentos intelectuais. O docente, ao lecionar, pode possibilitar aos alunos o conhecimento das diversas táticas de aprendizagem, instrumentalizando-os a selecioná-las de forma eficaz no momento do ensino.

Assim é importante que o professor compreenda o processo da aquisição da escrita durante toda fase escolar dos alunos, deste modo, estimulando-o para o desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo e motor, pois a criança para compreender o sistema da escrita passa por um processo de autoconstrução, em que o confronto e a interação com seu meio são indispensáveis. Considerando que a educadora procura valorizar sempre as maiores habilidades do aluno para desenvolver este processo de aprendizagem.

Por ser evidente a influente fase na vida escolar da criança e por meio da prática de sala de aula é que o tema foi escolhido. É uma reação em cadeia, em que o sucesso de amanhã depende da eficiência do trabalho de hoje. E o professor é um dos principais agentes desse processo, que levará ao êxito ou ao fracasso.

A importância de investigar o processo da aquisição da escrita ocorre pela necessidade de os docentes compreenderem como este ocorre na pré-escola, de maneira a orientar corretamente as crianças que se encontram nessa fase do ensino.

Considerando que a escola, nos seus anos iniciais, é a base do processo de aprendizagem, o aluno bem orientado nessa fase terá maior possibilidade de um bom desempenho. Isso proporcionará às escolas cada vez mais qualidade no ensino.

O processo da escrita na escola é um desafio educativo que nos permite uma reflexão dos diferentes níveis que os alunos se encontram. O educador tem que se aprofundar nas estratégias que deverão ser utilizados em sala de aula; é muito importante que os alunos tenham liberdade e confiança para levantar hipóteses da construção da escrita.

Considerando que o educador procure valorizar sempre as maiores habilidades do aluno para desenvolver este processo de aprendizagem.

Por ser evidente a influente fase na vida escolar da criança e por meio da prática de sala de aula, que o tema foi escolhido. É uma reação em cadeia, onde o sucesso de amanhã depende da eficiência do trabalho de hoje. E o professor é um dos principais agentes desse processo, que levará ao êxito ou ao fracasso.

Com isso, observa-se que através da aquisição da escrita de forma adequada e dentro dos limites satisfatórios de educação, possa permeiar o desenvolvimento infantil com o conhecimento e uma reflexão desenvolvida, pois são fatores básicos para que os alunos possam obter informações necessárias, levando-os como os principais atores da consecução da aprendizagem da escrita. Desta forma, é fundamental que o professor possa liberar os alunos a desenvolver a escrita conforme sua forma de pensar, assim poderá identificar o nível que se encontra a criança.

Pesquisas efetivadas nos últimos anos revelam que o ensino de estratégias de aprendizagem fortalece a performance acadêmica dos alunos, pois assessora no equilíbrio de ausências vividas por eles em outros campos de conhecimento, como Matemática, Leitura e Escrita, Costa & Boruchovitch (2009); Gomes & Boruchovitch (2009); Lane et al., (2008); MacArthur et al.(1993); Teixeira & Alliprandini (2013).

A escrita, na vida escolar, se caracteriza como um fator essencial, visto que ajuda os educandos a estudar os variados campos de conhecimento. A prática da escrita exige o arranjo de numerosos procedimentos cognitivos, emocionais, efetivos, bem como que o estudante apresente conhecimento de si mesmo como principiante, abrangendo o uso competente de estratégias de incentivo e de aprendizagem.

Destarte, segundo MacArthur et al., (1993) explana que há um número expressivo de estudantes que apresentam dificuldade em dissimular conhecimentos, ideias, informações e emoções através da escrita. Tais dificuldades são mais notórias em estudantes que apresentam problemas de aprendizagem e baixa performance escolares.

Altunay (2014); Graham & Sandmel, (2011); Lane et al. (2008); Mason et al. (2011); Silva & Sá, (1997) comentam que mais especificamente, o ensinamento de estratégias de aprendizagem compreende o conceito da analogia entre componentes cognitivos, motivacionais e afetivos vigente no processo e nos resultados da aprendizagem.

Assim sendo, Keaton, Palmer, Nicholas & Lake (2007); Torrance et al., (2007) e Altunay (2014), discorrem que formar estratégias contribui para que o aluno aprenda de forma mais eficaz, tendo mais domínio sobre seu estímulo e seus anseios, o que, por sua vez, auxilia para a ampliação da convicção de sua própria competência, além de proporcionar a melhora no rendimento escolar.

Deste modo, avaliando todo o contexto, do processo de ensino-aprendizagem na linha da escrita, levantou-se como a indagação principal, Quais as estratégias metodológicas que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da escrita pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I do município de Alcântara – Maranhão – Brasil, bem como seus desafios para sua implementação, necessárias para direcionar a pesquisa e entender de forma científica e pontos importantes que estão sendo desenvolvidos ou não sobre o desenvolvimento da escrita dos alunos, sediados nas escolas públicas do município de Alcântara.

Este trabalho está estruturado em capítulos para melhor compreensão do assunto abordado ao tema. No Capítulo 1, apresenta-se o histórico da educação e alfabetização no Brasil, onde o capítulo apresenta um breve resumo sobre o contexto da história da alfabetização no Brasil, iniciando com relatos envolvendo o tema no mundo. Assim, alguns autores citados neste capítulo fazem seus comentários a respeito do desenvolvimento da escrita, como um compromisso essencial da fala. Diante disso, afirmam que suas representações não são idênticas, cabendo nesse capítulo fazer-mos com que a história seja contada. Também autores do capítulo falam em marcas da linguagem, pois são características típicas utilizadas na oralidade, existentes nas expressões da fala e também na escrita.

No Capítulo 2, foi desenvolvido o estudo sobre a escrita no processo de ensino-aprendizagem, onde objetivou-se compreender as etapas da escrita que a criança percorre durante o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola. Desta forma, serão apresentadas as evoluções da escrita e as dificuldades encontradas na prática da escrita. Esse processo se desenvolve basicamente em quatro níveis, quais sejam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Ja no Capítulo 3, o planejamento e a metodologia pedagógicas voltadas para a escrita foi abordado, bem como suas estratégias metodológicas para uma prática pedagógica na escrita para o desenvolvimento do educando sobre a qual a pesquisa está embasada. Assim entende-se que os aspectos pedagógicos se iniciam no ato do planejamento das atividades que serão trabalhadas e o objetivo a ser alcançado com essa proposta. Adicionalmente, foi apresentado neste capítulo o papel fundamental do professor no processo de intervenção e construção da escrita.

No capítulo 4, foi apresentado os princípios metodológicos presentes no relatório, referindo os objetivos e questões de investigação do estudo, os instrumentos utilizados na coleta de dados. São ainda apresentados os intervenientes que participaram na investigação

em sala de aula com o método de observação, fornecendo desta forma informação relevante a ser tratada e analisada para posteriores conclusões.

Ja no capítulo 5, foi realizada a caracterização global do universo da amostra, a apresentação textual e o tratamento das coletas. Estes dados foram analisados e posteriormente realizada a interpretação e descrição. Também apresenta discussão dos resultados alcançados por meio da ferramenta de coleta de dados, o inquérito por roteiro de acompanhamento de aula, com lista de verificação e grelha de observação focada nas interações em sala de aula e estratégias de ensino. Buscou-se fazer uma observação detalhada sobre os aspectos mais evidentes e úteis, mencionados na apresentação dos resultados.

Neste capítulo 6, foram apresentados os comentários finais, buscando responder as questões da investigação, analisando as hipóteses levantadas no estudo e finalmente apresentando sugestões de melhorias para o problema avaliado. É sabido que qualquer estudo pode ser sempre revisto acrescentado e ainda mais aprofundando o tema e, nesse sentido, achamos que seria plausível dar continuidade ao projeto, mas partindo de novas perspectivas. Com isso foram apresentadas novas linhas de investigação para futuros trabalhos.

## a.a Problemática

Conforme considerações realizadas através de informações estatísticas divulgadas pelo Saeb<sup>1</sup> em 2017, apresentam em seus dados a realidade brasileira, onde ainda predomina a precariedade dos alunos no requisito da escrita, principalmente visível a concluintes do quinto ano, quais sejam, alunos que estão saindo do ensino fundamental I e ingressando para o fundamental II. Ainda os dados mostram que os desempenhos de alunos que concluíram o nono ano é ainda mais preocupante.

Esta leitura, de fatos e dados apresentados pelo Saeb, mostra a grandeza do problema existente ainda hoje, por que passa os docentes da escola pública em sala de aula. Contudo, muitas críticas foram levantadas a respeito do Saeb com seus resultados avaliando as políticas governamentais referentes aos objetivos tratados diretamente às questões de letramento subjacente – bem parecidos com os instrumentos de avaliações utilizados na década de 90.

Durante anos foram realizadas várias modificações buscando melhorar o processo, existindo até o momento atual a realização da prova, sendo esta nota, formação de cálculo para gerar nota final do Ideb<sup>2</sup>. Este, por sua vez, constituindo durante anos notas que auxiliam os gestores para a tomada de decisões nas questões das políticas públicas, visando a educação nacional

Deste modo, através da tabela 1. pode-se observar a caracterização dos alunos, distribuídos nos níveis de avaliação constituídos pela proficiência deles na língua portuguesa. Com isso, indicadores apresentados sintetizam a realidade da competência na leitura e escrita, referenciada nas Matrizes de Língua Portuguesa em escolas públicas e particulares. Nota-se que as informações são importantes, pois fornecem subsídios para futuras propostas de melhorias na escrita, incluindo também a leitura, posto que é parte fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Nos dados do Saebe (2017), mostrados através dos números em percentuais, indicam que 55,17% dos alunos matriculados nas escolas públicas obtiveram na escala de criticidade<sup>3</sup> um desempenho indicado entre o muito crítico ou crítico, isto é, soma de percentuais distribuídos na escala de criticidade adotada de 1 a 10. E neste caso foi observado que os

---

<sup>1</sup> Saeb -Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

<sup>2</sup> Ideb - O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10.

<sup>3</sup> A criticidade é uma escala de importância na qual as características do bem influenciam se o atendimento da solicitação em questão é mais crítico e exige maior atenção por parte da equipe e/ou executante.

níveis de maior incidência encontram-se entre 0, 1 e 2. Um percentual bastante preocupante, pois revela os alunos que foram precariamente alfabetizados (ler e escreve) ainda de uma forma muito insatisfatório para a trajetória de sua vida escolar. Também os dados apontaram um elevado percentual de 75,33% para alunos que detém uma leitura insuficiente.

Tabela 1.

**Comparativo de desempenho no Saeb 2017 – rede particular e pública (%)**

Níveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Rede Pública	15,02	18,31	21,84	20,16	14,10	6,88	2,67	0,79	0,24	0,00
Rede Particular	2,87	5,69	11,93	18,20	21,12	20,66	13,67	4,26	1,31	0,29

Fonte: Inep, 2017.

<http://portal.inep.gov.br/boletim-de-desempenho>

Entende-se que dentro deste contexto problemático apresentado pelo Saeb em 2017, ainda completa a existência de três quartos dos alunos das escola públicas distribuídas no Brasil, ainda encontram-se fora das condições plenas de ler e compreender. Também os dados revelam que 34,26% dos alunos de escolas públicas estavam começando a desenvolver sua plena condição de realizar uma leitura proficiente. Deste modo, notou-se que 90% dos alunos ainda não estavam preparados plenamente em seu domínio da escrita e, portanto, impossibilitados de prosseguir seus estudos de forma adequada.

Quanto aos níveis de desempenho dentro do esperado, somente 10,58% estavam aptos para dar continuidade de forma satisfatória em seus prosseguimentos de estudo no final do quinto ano.

Com isso, observa-se que por intermédio da aquisição da escrita de forma adequada e dentro dos limites satisfatórios de educação pode-se permear o desenvolvimento infantil com o conhecimento e uma reflexão desenvolvida, pois são fatores básicos para que os alunos possam obter informações necessárias, levando-os como os principais atores da consecução da aprendizagem da escrita. Logo, é fundamental que o professor possa liberar os alunos a desenvolver a escrita conforme sua forma de pensar e assim poderá identificar o nível que se encontra a acriança.

Avaliando todo o contexto levantado na problemática, algumas indagações são necessárias para direcionar a pesquisa e entender de forma científica pontos importantes que estão sendo desenvolvidos ou não sobre a aquisição da escrita dos alunos sediados nas escolas públicas do município de Alcântara. Buscou-se acompanhar os seguintes pontos: Quais

estratégias metodológicas eficazes que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem da escrita pelo aluno no ensino fundamental I do 1º ao 3º ano? Qual o principal fator que contribui para o processo da escrita no ensino fundamental I? Quais os desafios para implementação das estratégias metodológicas para o ensino aprendizagem da escrita no ensino fundamental I? Quais medidas pedagógicas que estão sendo implementadas pelas Escolas municipais para sanar a defasagem da escrita dos alunos que ingressam da pré-escola para o ensino fundamental?

Neste escopo, buscando entender como se dá o desenvolvimento da escrita no processo do ensino fundamental I em escolas públicas, buscou-se inicialmente fazer um estudo bibliográfico para entender os principais experimentos que estão sendo realizados pelo Brasil a fora, nos procedimentos ligados para a alfabetização e também para a escolarização. Com isso, foram analisados vários comentários a respeito dos esforços cognitivos realizados pela criança. Que mostra o quanto é necessário que o professor domine todo esse processo para construir o aprendizado da escrita de forma eficaz na fase de educação inicial da criança.

***PARTE I***  
**REVISÃO DA ESCRITA**

---

---

## CAPÍTULO 1.

### HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

---

---

O capítulo apresentado, busca fazer um breve resumo sobre o contexto da história da alfabetização no Brasil, iniciando com relatos envolvendo o tema no mundo. Assim alguns autores citados neste capítulo fazem seus comentários a respeito do desenvolvimento da escrita, como um compromisso essencial da fala. Com isso afirmam que suas representações não são idênticas, cabendo nesse capítulo fazermos com que a história seja contada. Também autores do capítulo falam em marcas da linguagem, pois são características típicas utilizadas na oralidade, existentes nas expressões da fala e também na escrita.

#### **1.1 A educação no Brasil**

É fato a existência de vários debates que têm acontecido em torno das questões que levam ao tema sobre o Sistema Educacional no Brasil, onde várias discussões são realizadas – divergências do campo político e social, além de paixões levantadas pelos filósofos e pedagogos. Com isso pretende-se por meio deste estudo fazer uma abordagem quanto aos aspectos que são construídos pelos processos da pré-alfabetização e alfabetização, com escopo nas influências dos números negativos nas estatísticas em todo o país, apresentando, ainda, nos rankings uma aferição sobre a qualidade da educação desfavorável.

Em Brasil (1988) coloca que, conforme CF/88, no artigo 205, comenta que a educação está presente no meio de todos, com isso é um direito adquirido por lei e também afirma que é um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento e o preparo com o exercício da cidadania e também a qualificação ao trabalho. A LDB em sua lei 9.394/96, mostra em seu artigo 32, inserido no inciso I, que o ensino fundamental tem como objetivo específico a formação básica de todos os cidadãos, sendo intermediado pela promoção do desenvolvimento e da capacidade de aprender, por meio do qual leva ao domínio pleno da leitura e da escrita.

Em Brasil (2009), onde fala do artigo 214 da CF/88, com uma redação atualizada e constituída pela Emenda 59/2009, detalha os pontos ligados aos objetivos do PNE, sendo eles conhecidos como: o analfabetismo erradicado; o atendimento escolar universalizado; o ensino de qualidade, através de melhorias. Assim por meio desta lei a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos tornou-se obrigatório no Brasil.

Também, retrata em Brasil (2014) aprovação do PNE, abrangendo o decênio de 2014 a 2024. Assim, entre suas metas, a mais arrojada está a questão de fazer alfabetização geral em todas as crianças de primeira ao terceiro ano do ensino fundamental e também como meta a destacar a definitiva erradicação do analfabetismo em todos os sentidos no Brasil e por último, meta de grande importância para o analfabetismo funcional é sua redução para 50%. Metas consideradas bem arrojadas para a realidade brasileira.

Ja em Brasil (2017) coloca que o BNCC<sup>4</sup>, por meio do seu normativo curricular para as escolas públicas e privadas, defini conteúdos mínimos que devem ser implantados durante cada etapa da escolarização. Assim foi definido que as crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental sejam alfabetizadas e somente no terceiro ano seja completado pelo processo de ortografização.

Assim, durante os últimos 10 anos de primazia dos programas dirigidos pelo governo, houve um grande desenvolvimento, nesta época, do ensino superior no país. Ações de grandes impactos foram desenvolvidas, sendo destaque o PROUNI<sup>5</sup> e também o Fundo de Financiamento do Estudante, conhecido como FIES. Esses dois programas deram um impulsionamento que potencializou uma massa de alunos para o ensino superior.

O FIES nasceu através da Lei 10.260/2001, e tem como objetivo liberar recursos financeiros a estudantes de cursos superiores em faculdades particulares, essas classificadas pelo MEC por intermédio de avaliações anuais.

Assim, o PROUNI, criado pela Lei 11.096/2005, trabalha com contrapartida de isenção de tributos a todas instituições que são inseridas no seu programa. Esse, tendo como finalidade básica conceder bolsas de estudos para cursos de graduações também em instituições de ensino particular a alunos com renda per capita familiar com no máximo três salários mínimos.

Percebe-se também o desenvolvimento de um grande programa que foi destaque nesta época, conhecido como programa de ciências sem fronteiras, que proporcionou a estudantes de pós-graduação a romperem os limites do território brasileiro, levando-os a novas experiências em outros países. Criado pelo decreto 7.642/2011, este teve o intuito de elevar a formação e a capacitação de alunos já bem qualificados pelas universidades brasileiras,

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>5</sup> É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

buscando o seu aperfeiçoamento nas instituições de educação profissional e tecnológica que possuem o grau de excelência nos seus centros de pesquisa.

Entretanto, há muitas questões de insatisfações por parte dos gestores escolares que reclamam que o Estado não cobrou uma contrapartida destes pesquisadores para elevar a melhoria do país. Também vários setores que atuam na área de ciências exatas fizeram reclamações quanto à grande diferença na distribuição dos recursos promovidos para experimentos científicos ligados a resolver problemas da praticidade da vida cotidiana.

## 1.2 Breve histórico da alfabetização Brasileira no contexto mundial

No Brasil, o processo de Alfabetização foi desenvolvido a partir de lutas políticas e sociais e no mundo de acordo com a história foi obtido através dos tempos, tendo assim um caráter especialmente político. Embora tenha sido bastante discutido em todo mundo ao longo dos anos da humanidade, alguns países se desenvolveram mais por terem mais compromissos com a sociedade, outros nem tanto por não encontrar na educação prioridade, exceto nos momentos de trabalhar as políticas partidárias em que a educação e saúde passaram a ser prioridade com programas e projetos que vão revolucionar, fazendo com que a sociedade acredite em tais mudanças. Como politicamente não fomos bem formados só se dá conta do contrário quando o caos já estar feito.

Assim, os métodos de alfabetização conhecidos durante a história compreenderam durante vários estágios pelos quais passaram, sendo esse processo transformado em paralelo com a economia, com o social, com o político e educacional do país.

Araújo (1996) dividiu a história em três grandes períodos da alfabetização, onde foi acrescentado mas um por motivos de questionamentos levantados pela sociedade, onde foram subdivididos em períodos apresentados a seguir.

De acordo com Araújo (1996), o *primeiro* compreende a Idade Antiga e a Idade Média, quando prevaleceu a técnica da soletração; o *segundo* conteve como início por meio da reação contrário ao método do soletramento, dentre os séc. XVI e o séc. XVIII, e se expandiu até a déc. de 60, diferenciando-se pela concepção de modernas técnicas sintéticas e analíticas; e o *terceiro*, caracterizado pela indagação e refutação da precisão de se acrescentar os sinais gráficos da grafia aos sons da locução para o aprendizado da leitura, tendo como começo desse procedimento meados da déc. de 80, com a publicação da Doutrina da Psicogênese da língua caligrafada. Entretanto este período vem sendo discutido por expandir exclusivamente o desempenho social da escrita, levando ao prejuízo os

conhecimentos específicos, obrigatório a competência da leitura e da escrita, que permanecem dissolutos no processo.

Destarte, sobrepusemos o *quarto* período, que é o da “recriação da alfabetização”, que adveio em decorrência do fracasso do emprego de métodos “equivocados e inadequados”, provenientes de experimentos de aproveitação da teoria construtivista à alfabetização.

Compreende-se, através de pesquisas institucionais, do Instituto Paulo Montenegro (2009), que, atualmente no Brasil somente 15% dos educandos finalizam o Ensino Básico conseguindo ler e escrever. Dessa forma, se o fracasso até meados da déc. De 80, quando se utilizava uma cartilha padrão, era de resolução de 50% para a 1ª série, atualmente essa resolução é de 85% para a 8ª série. Nessa conjuntura, uma nova metodologia baseada na sociolinguística e na psicolinguística sugere a disposição dos afazeres docente e a sistemática da alfabetização cuja finalidade é o de alfabetizar letrando.

Partindo desse pressuposto, recomenda-se um trabalho a partir da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando sua oralidade através do diálogo, onde sejam trabalhados conteúdos específicos da alfabetização, utilizando táticas apropriadas às suposições dos níveis apresentados na psicogênese da língua escrita. Aconselha, também, a leitura de textos de qualidade de diversos gêneros, interpretação e produção textual, táticas imprescindíveis ao desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização aliados à sua função social.

A Psicogênese da Língua Escrita desarticulou a questão principal do ensino das primeiras letras para a aprendizagem, partindo não de como se doutrina e sim, como de fato instruir-se (Ferreiro & Teberosky, 1999). Outro conceito em fluxo, na época, era a de que possuía pré-requisitos para que alguma pessoa pudesse aprender a ler. Um conjunto de aptidões perceptuais versadas como “prontidão para a alfabetização”. O que Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, como estudiosas no assunto, evidenciaram é que a questão crítica da alfabetização inicial é de caráter conceptual. Ou seja, conforme Ferreiro & Teberosky (1999) a mão que registra e o olho que interpreta estão sob a supervisão de um cérebro, que raciocina a respeito da escrita que há em seu ambiente social e com a qual se relaciona por meio da sua oportuna participação em atos que abrangem a leitura ou a escrita, em aprendizados sociais intercedidos pela caligrafia.

Percebe-se que ensinar a ler e a escrever permanece sendo uma das ocupações explícitas das escolas, mesmo assim um número significativo de crianças frustra-se logo no começo da alfabetização. Nas primeiras etapas, há suposições de que este fato acontece porque a escola ainda não compreende que a criança não chega à escola como uma folha em

branco, mas que traz consigo experiências sociais, do ambiente familiar e do contexto social, uma bagagem específica adquirida no meio entre seus pares.

Na Idade Antiga, foram produzidos o alfabeto e o primeiro processo de ensino: o soletramento, também designado alfabético ou ABC. Segundo Marrou (1969), a alfabetização acontecia por meio de um método lento e complexo. O início se desenvolvia por meio da memorização das 24 letras do alfabeto grego, onde os pequenos tinham que memorizar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), em primeiro lugar, seguindo uma ordem alfabética e depois em curso inverso. Apenas após a decoração os nomes das letras   que era proporcionada a forma gráfica.

A ocupa o subsequente seria integrar o valor da sonoriza o (antes memorizado)   relativa reprodu o gráfica (escrita). As primeiras letras oferecidas significavam as maiúsculas, arrumadas em colunas para então vir às minúsculas. Assim, quando os principiantes tivessem memorizado a agrega o das letras às figuras, um procedimento parecido era feito com as famílias silábicas, começando pelas sílabas simples memorizadas pela ordem até se acabar todas as possibilidades de combina o. Mais tarde, procedia o estudo das sílabas tril teras e assim por diante.

Completando o estudo da sílaba, procediam os monossílabos, em seguida os dissílabos, triss labos e assim ininterruptamente, como perpretam as cartilhas. Os primeiros textos exibidos surgiam divididos em sílabas, em seguida eram oferecidos em grafia normal, mas sem espaçamento entre as palavras e sem a pontua o devida, fato que fazia com que a escrita ficasse mais complexa que a atual. De acordo com Platão (apud Marrou, 1969, p. 248) “através desse método quatro anos não era demais para se aprender a ler.”

Pensadores a partir do século XVI principiam a manifestar-se contra a prática do soletramento, em fun o da sua dificuldade. Valentin Ickelsamer, na Alemanha, expõe uma técnica baseada na emissão da voz produzia ao pronunciar as letras de palavras experimentadas pelos estudantes. Pascal, na França, recria a técnica do soletramento: em vez de treinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) treinava o som (f , l , m ), no experimento de facilitar a soletra o. “Vallange, em 1979, inventa o designado método f nico com o material apontado como figura simbólica”, cuja finalidade era revelar palavras exacerbando o som que se queria simular. No entanto, a exagera o na pronúncia do som das consoantes separadas induziu tal técnica ao fracasso.

Embora a metodologia f nica tenha sido recusada já no século XVIII, atualmente, alguns defensores arriscam a ressuscitá-lo, declarando que só tal método poderia determinar o

problema do fiasco escolar no Brasil. Ponderando linguisticamente a metodologia fônica, podemos assegurar que no dialeto lusitano, conforme coloca Mendonça (2007, p. 22), que “a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade o português é silábico”.

A cartilha passou a existir pela necessidade de material para se instruir os pequenos para a leitura e para a escrita. Até então, elas estudavam em folhetos que eram movidos de casa, isso quando existia algum livro em domicílio. O silabário surge no século XVI, como a primeira descrição do como seria a cartilha. As primeiras cartilhas brasileiras se originaram em Portugal de autoria de João de Barros. A *Cartinha para Aprender a Ler* foi a primeira e é uma das cartilhas mais remotas para o ensino do português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, no ano de 1539.

Até o fim do século XIX, a alfabetização era começada pela letra manuscrita, em seguida era instruída e intercalada a letra de forma. O educador organizava o alfabeto em lâminas de papel que eram manipuladas por um pega-mão para não borrarem. O material empregado para adestrar os estudantes nos problemas da letra manuscrita e da leitura era um conjugado de cartas de sílabas, cartas de nomes e cartas de fora, estas mescladas de ofícios e documentos que eram cedidos. De acordo com Barbosa (1990), outras cartilhas foram significativas no país, quão grandemente a *Cartilha da Infância*, de autoria de Thomas Galhardo, divulgada pela primeira vez em torno de 1880 e negociada até a década de 70.

A cartilha desconhece a realidade linguística do estudante, quando ela cogita textos que não consideram a sua experiência de vida, ampliando, assim, uma tarefa descontextualizada.

Ainda que um dos acordos da escrita seja conceber a fala, esta reprodução não é análoga. A linguagem verbal tem sinais e características peculiares da oralidade, existindo expressões adequadas da fala e outras mais apropriadas à escrita. A expressão usual entre os pequenos é um modismo repetido na fala oral e pouco adequado para a escrita. Alguns alfabetizadores, buscando auxiliar o aluno, desenvolvem artificialidade na fala para esclarecer a ortografia convencional.

Analisamos que as informações sobre a metodologia da alfabetização se tornaram escasso para acatar às reivindicações da sociedade atual. Hoje em dia, não basta o estudante saber exclusivamente reunir e decifrar sinais. Não é satisfatório conseguir produzir um pequeno texto, há a obrigação de que consiga se comunicar plenamente, por meio da escrita, empregando os diversos tipos de discurso.

Portanto, inicialmente, é inesgotável trabalhar no sentido de adaptar a desenvoltura verbal da criança para a grafia. Prevaler-se a habilidade que ela tem de se expressar e narrar contos como ponto de arranque para a ampliação da fabricação de textos – em uma primeira ocasião, infantil, da forma como conseguir, em seguida, obedecendo às normas gramaticais e reportando múltiplos gêneros textuais (carta, poesia, bilhete, receitas culinárias, anúncios de propaganda entre outros).

A consideração pelo estudante é o princípio norteador da alfabetização. Um estudante que tem seus limites considerados atuará também com uma postura respeitosa, amigável e de alento pelo educador.

A fabricação de texto necessita ser excitada no decorrer da alfabetização. Tudo aquilo que a criança lançar precisa ser enaltecido para que experimente o anseio de escrever. Atitudes que contemham a escrita do educando evidenciando-a como imperfeita, horrível, cheia de falhas, precisa estarem fora da escola. O absurdo tem que ser retificado e a ortografia considerada, contudo a dificuldade está no modo de como isso é improvisado. É de suma importância que todos os gêneros textuais sejam parte da sala de aula não como amuleto, mas como forma possível de motivar as crianças a construírem a leitura e a escrita. É importante também que o professor que diversifica suas aulas esteja sempre planejando com antecedência e de forma constante as atividades de leitura e escrita. Ter habilidade para avaliar seu trabalho e reinventar a todo o momento favorece também a aprendizagem dos alunos e todos os atores do processo acabam ganhando com essa atitude.

Paulo Freire (2010) ficou mundialmente conhecido por ter gerado um “método” de alfabetização que tem como início o diálogo e a mentalização. Difere-se dos demais quando em seus dois primeiros argumentos, “codificação” e “descodificação”, procura mudar a consciência simples do alfabetizando em consciência interpretativa, através da “leitura do mundo” enquanto no 3º e 4º argumentos (Análise e síntese, e Fixação da leitura e da escrita), expande a consciência silábica e alfabética, induzindo os estudantes ao domínio das correlações entre as grafemas e fonemas. Diante disso, está marcado o progresso desse processo em relação ao método das cartilhas e do fônico, visto que a análise e a composição vêm de uma palavra concreta, cujo sentido o principiante distingue retirando-se dela a sílaba para que o estudante note e entenda a combinação fonêmica na construção de sílabas e, a seguir, no arranjo de novas palavras.

Para que a criança adquira a consciência da relação fala/escrita, basta examinarmos a propósito da contagem de vezes que afastamos a boca para articular alguma palavra (Ex: es-co-la), e imediatamente conseguirão rebater que por três vezes abrirão a boca. A sílaba é a

mínima união pronunciável e compreensível pela criança na fala. Se indagarmos aos educandos entre cinco e seis anos de idade a respeito do número de vezes que a boca é aberta para dizer alguma palavra da língua portuguesa ininterruptamente se conseguirá a resposta exata porque o acordo silábico é natural.

Perceptivelmente se o alfabetizando não assimilar a *sílaba escrita* de prontidão, basta que se ofereça a consoante em curso articulando seu nome e ir intercalando as letras que simulam graficamente as vogais, averiguando sobre qual sílaba desenvolvemos que, de pronto, incidirá a abranger a sistemática de agregação de consoantes e vogais na construção silábica de maneira clara e sem artifícios.

A criança é um ser social e olhando por este ângulo a escola precisa se preparar para reconhecer esses e outros requisitos na criança, a fim de reconhecer como elas aprendem, considerando que existem teorias diversificadas que se bem tralhadas alfabetizam, mas que não estão de acordo com contexto. Muitos pensadores e inovadores da educação especialmente da alfabetização vêm contribuindo ao longo da trajetória da educação com a alfabetização, portanto o professor que possui responsabilidade causa mecanismo diante das experiências e constrói juntamente com as crianças seu espaço educativo com seriedade.

Piaget expõe que o ente social de mais alto grau é exatamente aquele que impetra uma relação com seus semelhantes de forma contrabalançada, expõe ainda que o equilíbrio das relações sociais apenas é aceitável entre sujeitos que tenham atingido o estágio de desenvolvimento operatório. Para ele a criança vai se desenvolvendo por etapas que precisam ser respeitadas e que as principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem de maneira relativamente simples estágios correlativos de desenvolvimento.

La Taille (1992) descreve os estágios de desenvolvimento segundo Piaget da seguinte forma:

“Sensório-motor; neste estágio Piaget considera abusivo falar em real socialização da inteligência. Essa é essencialmente individual, pouco ou nada devendo às trocas sociais; Pré- operatório, as crianças rocas intelectuais começam a se efetuar, neste estágio a criança tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade; O estágio Operatório, as trocas intelectuais começam a se efetuar, e, a criança alcançará o que Piaget denomina de personalidade”. (La Taille, 1992, p. 67).

A teoria de Piaget sendo uma teoria particular nos remete a compreender de forma particular como as crianças aprendem nos domínios da escola e do campo social o que vai influenciar muito na aprendizagem das crianças.

Ferreiro & Teberosky (1999) tem contribuído muito com a alfabetização no Brasil. Após pesquisa realizada na Argentina onde trabalharam a evolução da escrita de forma construtiva realizada com crianças na educação Infantil em processo de alfabetização, observaram que em crianças da classe média que são habituadas com lápis e papel encontrados em casa pode se registrar tentativas claras de escrever. Elas trazem este estudo de forma diferenciada afirmando que a criança evolui passando por vários níveis na construção da leitura e da escrita.

## CAPÍTULO 2.

### A ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

---

---

Este capítulo tem como objetivo compreender as etapas da escrita que a criança percorre durante o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola. Desta forma, serão apresentadas as evoluções da escrita e as dificuldades encontradas na prática da escrita. Esse processo se desenvolve basicamente em quatro níveis, quais sejam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

#### **2.1 - Fundamentação da escrita**

A aquisição da escrita é um elemento de uma construção prática, ela supõe etapas de organização do conhecimento. Tem um sentido amplo levando em conta suas origens psicogenéticas e históricas, como uma forma particular de representação gráfica. Entre as noções iniciais e os pontos terminais há um longo processo de evolução que acontece na pré-escola.

Os sujeitos precisam de informação e reflexão sobre os métodos de cognição, sobre como filtrar melhor a informação que almejam, sobretudo, neste novo contexto informacional em que a quantidade de informações tem acrescentado dia a dia. Cabe ao educador agenciar no ambiente de aula um espaço interativo, participativo e arriscar retirar dos alunos o conhecimento adquirido para enriquecimento da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a escrita é um dos meios mais respeitáveis para conseguir novas aprendizagens; permite a edificação e o fortalecimento de ideias e ações. Tendo em vista que a criança percorre um longo caminho para explorar várias hipóteses de escrita, pois pode variar de uma criança a outra, algumas fazendo hipóteses mais avançadas quando se trata de ler e, outras, quando se trata de escrever. Uma das finalidades mais importantes da alfabetização é o ler e escrever, pois é uma laboração nova para criança, necessitando de um tratamento especial. Como afirma Kriegl (2002), que o ato de ler, merecendo destaque, não é uma questão de aceitar por ordem de alguém para ser motivado à leitura, porém ao constatar o adulto nessa atividade torna-se uma influência benéfica para o desenvolvimento do leitor. O anseio humano de poder se comunicar vem desde os primórdios quando o homem principiou a se distanciar da natureza. O homem sempre teve precisão de gravar sua história, seus

sentimentos, ideias e experiências, antigamente por meio de inscrições nas paredes das cavernas, figuras em pedras e, atualmente, por meio da escrita.

Deste modo nasceu a obrigação de ampliar a leitura e a explanação dos símbolos. Ler é a habilidade da pessoa de entender e impor significações aos símbolos da nossa grafia, isto é, decodificar e perceber esses símbolos a partir de sua totalidade.

Acerca da psicogênese da língua escrita, as pesquisas de Emília Ferreiro podem se inserir dentro dessa visão. A autora analisa a evolução da escrita em diferentes crianças mostrando como a criança constrói suas suposições e como vai entrando em conflito ao aplicá-las em diferentes situações.

A criança atravessa um caminho na alfabetização sendo muito similar ao processo de mudança que a escrita incidiu desde o seu invento. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história por meio de alguns traços por elas desenhados.

Na construção da escrita as crianças realizam tentativas no sentido de copiar circunscrições básicas da escrita que elas se descobrem no dia a dia, porém cada um lê em seus riscos aquilo que desejou escrever. Nesta fase a criança ordena a hipótese de que os nomes são proporcionais ao tamanho do objeto que ela se refere.

A escrita é um código de reprodução da língua pois aprendizagem denota a assimilação de um novo elemento do conhecimento. A leitura e a escrita são instruídas como algo bizarro. A criança, é levada a pensar que se constitui num objeto de interesse, do qual se aproxima de forma inteligente, e neste escopo Piaget (1967, p. 169) comenta que “[...] no meio social não se diferencia essencialmente do meio físico e as pessoas são quadros análogos aos que constituem a realidade, mas especialmente ativos e imprevisíveis, fontes de sentimentos intensos.

A teoria de Piaget nos consentiu introduzir a escrita enquanto objeto de informação e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente que se aludi à noção de identificação. Em termos práticos isto constitui que o início de toda aprendizagem é o próprio indivíduo e não o teor a ser atingido.

A aquisição da escrita tem como objetivo permitir a leitura, sendo ela uma explanação da escrita que incide em representar os símbolos escritos em fala. Conforme Ferreiro (1995, p. 103) A escrita tem como base o significado e não o significante dos signos linguísticos, ou seja, ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito. “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”.

As crianças convivem diariamente com múltiplos tipos de escrita, como: as placas de trânsito, os logotipos, cartazes e rótulos, além de revistas, jornais, televisão etc, e é por meio dessas informações que se estabelece um código, ajustando um desenho para as letras.

Todos esses conhecimentos e experiências devem ser agregadas pelo educador para, junto com os alunos, discorrer sobre as probabilidades da escrita e promover a comunicação entre todas os sujeitos de uma coletividade, que se estabelece uma referência ajustando um desenho para cada letra.

É importante que a professora vá esclarecendo os alunos a respeito das distinções entre fala, escrita e desenhos. Possibilitando uma inovação nas novas tentativas, lançando um olhar para si mesmo e refletir sobre novas estratégias que possibilitem a motivação no ato de ler e escrever. A escrita pode ser trabalhada de diversas configurações, contornando a metodologia de ensino/aprendizagem mais prazeroso, tanto para o educador quanto para o estudante. A partir daí que o educador poderá avaliar como o educando escreve, lê e interpreta os traçados.

Assim, podemos dizer que a aquisição da escrita pode ser considerada como o processo que leva o ser humano ao domínio de um sistema de símbolo chamado de escrita. Para tornar esse processo um trabalho de pesquisa diferentes pesquisadores se dedicaram a pesquisa, entre eles, podemos citar como estudiosos dessa temática: Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2001), Abaurre et al. (1997) e Capristano (2007b).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) são percursores pois buscam abarcar as técnicas pelas quais as crianças começam a ler e escrever. As autoras em seus estudos fazem críticas ao tratamento metodológico de ensino de leitura e escrita pois o ensino partia da premissa que as crianças não sabiam de nada, consideradas páginas vazias, ou seja, não sabia nada sobre a língua até ingressar na escola. E essa perspectiva contraria os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 7) onde para elas as crianças atuam no meio de forma ativa no processo de aquisição da escrita, já que a criança passa a construir “sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita”.

Desse modo, o processo de aquisição da escrita nesta concepção pode ser interpretado como uma trajetória pré-concebida, por meio de procedimentos cognitivos.

Emília Ferreiro e Teberosky (1999) fizeram uma análise onde o processo de aquisição da escrita de crianças que pertenciam à classe baixa e frequentavam uma primeira série e, de modo transversal, de diferentes classes sociais. Crianças de quatro a seis anos, tendo como base a aquisição da escrita, Azenha (1996, p. 17) fala que “a atividade do sujeito que em interação com a escrita procede aplicando a esse objeto esquemas de assimilação

sucesivamente mais complexos decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo”. Com isso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que na concepção a criança atuaria de modo ativo e construiria diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita até chegar ao sistema alfabético.

Partindo deste processo pode-se considerar haveria uma gradação entre hipóteses icônicas e não-icônicas, ou seja, uma distinção entre o desenho e a escrita, pois:

“é fundamental na gênese na escrita, por aproximar a criança da lógica do sistema convencional da escrita, onde as formas dos grafismos não reproduzem nem a forma dos objetos, nem seus contornos ou colocação no espaço. Essa atuação ocorreria em níveis lineares rumo a uma progressão linear”. (Azenha, 1996, p. 29).

Assim, a aquisição da escrita se dá em cinco níveis: onde no Nível 1: escrever é reproduzir traços típicos da escrita, haveria neste momento dificuldade de distinção entre escrita e desenho. Nesse nível convivem grafismos separados, linhas curvas (abertas ou fechadas) e desenhos, ou mesmo a combinação desses. A interpretação vincula-se a intenção subjetiva do escritor já que cada um interpreta sua própria escrita porém não a dos outros; no Nível 2: percebe-se nesse nível que para ler coisas diferentes (atribuir significados distintos) deve haver diferença objetiva nas escritas, pela quantidade ou variedade de caracteres utilizados pela criança para representar um dado objeto.

Neste nível os grafismos são mais próximos às representações de letras e percebe-se uma preocupação na quantidade e variedade mínima desses grafismos utilizados na grafia. Em um dos padrões divulgados por Ferreiro e Teberosky (1999), o mesmo escrevente registra “Aron” que equivaleria a “sapo” e “Aorn” para representar “sapo”, portanto percebe-se uma combinação de letras para expressar diferenças de significados, mantendo constante a quantidade e a variabilidade de letras, mas não uma sequência convencionada. Já o Nível 3: primeiro momento em que a criança começa trabalhar com a chamada hipótese silábica, momento no qual a criança passa a fazer correspondência entre signos/sinais gráficos e sonoros, utilizando um signo gráfico para representar uma sílaba. Para exemplificar as autoras destacam um escrevente que para grafar “sapo” registra “AO” (sa.po) e “PA” (ur.so) corresponderia a “urso”, ou seja, para cada escrita uma sílaba.

No Nível 4: entrada da suposição silábica para a alfabética, período de transição em que o copiador distinguiria a cobrança mínima de caracteres ou mesmo o valor fonético para diferentes letras, tal como ao grafar “Susana” registra “SUANA”, portanto uma oscilação entre o valor fonético “SU” e “NA” e o silábico “A” para registrar “SA” (exemplo das autoras); e no Nível 5: escrita alfabética, no qual a criança compreende que cada um dos

caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Por exemplo ao grafar “mesa” instaura-se a dúvida quanto ao emprego de “s” ou “z”, (exemplo dado pelas autoras). Para Ferreira e Teberosky (1999), esse seria o momento final da evolução da escrita, permanecendo ainda dificuldades próprias da ortografia. Os cinco níveis seriam percorridos pelas crianças de modo sucessivo e progressivo.

De modo semelhante, Luria (2001) dedica-se a estudar a aquisição da escrita reconhecendo também que esse processo organiza-se em diferentes fases: pré-instrumental e instrumental em que na primeira o uso dos símbolos como solução mnemônica não seria utilizado e na segunda o uso funcional desses símbolos fariam parte. Em um de seus estudos o autor dedica-se a análise de textos de crianças de quatro a seis anos de idade, separadas em grupos, alheias à influência escolar, uma criança escolarizada de nove anos e outra com deficiência cognitiva. Para tanto, a escrita foi apresentada às crianças como uma forma de resolver um problema: a tarefa de lembrar um determinado número de sentenças curtas e relacionadas.

A escrita infantil para Luria (2001), também sofre transformações ao longo da aquisição da escrita, com momentos de evolução e estabilidade não lineares, nos quais, cada fase deve ser interpretada à luz da lógica ou função psicológica subjacente ao gesto gráfico (Azenha, 1996). Essa observação vincula-se aos pressupostos teóricos de Vygostky (1984), assumidos pelo pesquisador. As fases propostas nos estudos de Luria (2001), para a pré-história da escrita, compõem-se em: escrita imitativa, escrita topográfica e a escrita pictográfica.

Na primeira etapa, imitativa, a criança repete rabiscos (linhas, riscos, círculos abertos ou fechados). O ato de escrever associa-se à tarefa de anotar uma palavra específica de modo intuitivo e imitativo (escrever como os adultos), assim Luria (2001, p. 149) coloca que escrever não é para recordar ou para representar algo, mas “um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo”. Na segunda fase, denominada pelo autor de topográfica, a criança rabisca e, mesmo que os traços sejam iguais, os lugares em que eram marcados no papel funcionam como recurso útil para memorização, desde que o período seja curto, já que com o passar das horas ou dias a mesma estabilidade não aconteceria funcionando novamente como escrita imitativa. Na terceira fase (pictográfica) a escrita baseia-se na experiência com os desenhos infantis que funcionam como signos mediadores. O que distingue o desenho da escrita (pictográfica) é o uso instrumental desta como símbolo e como mecanismo de expressão. A esse respeito, Luria destaca a dificuldade de se distinguir desenho de escrita pictográfica,

cabendo para a resolução deste problema a análise do comportamento não escrito, tais como gestos e falas.

Segundo Luria (2001), na transição para a escrita convencional as crianças escrevem letras separadas para cadastro de conteúdos, ou seja, acham que precisam usar signos para escrever, contudo não entendem como fazê-lo. Assim, para Azenha (1996, p. 59) “algumas crianças neste estágio empregavam letras isoladas para registro de conteúdos da mesma forma como eram empregados os rabiscos imitativos do estágio inicial”. Destarte, a destreza de escrever letras, para esse autor, não implica sua compreensão.

Em síntese, para Luria (2001) a pré-história da escrita da criança pode ser compreendida, num primeiro momento, no qual a criança se relaciona com alguma escritura (rabiscos) sem entender seu significado e repete os gestos por imitação (escrita imitativa). Mais tarde começa a fazer distinções já que o signo adquire significado funcional em virtude do local em que foi inserido ou mesmo da forma (escrita topográfica e pictográfica). O domínio da escrita convencional sucede à utilização das letras, pois, inicialmente, a criança é capaz de reconhecer letras isoladas, sem, contudo, compreender o mecanismo integral do uso da escrita. Desse modo, ao longo do tempo a criança efetua diferentes tentativas de elaboração da escrita a partir das quais posteriormente ao domínio exterior da escrita ela chegaria à compreensão do seu sentido.

Também os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Luria (2001) foram um importante avanço na maneira de analisar a aquisição da escrita dado seu reconhecimento do conhecimento, antes negligenciado, de que a criança participa de diferentes experiências com a escrita bem antes de entrar no universo da escola. A partir das contribuições desses autores passou-se a observar as diferentes hipóteses de escrita empregadas pelos alunos ao longo do processo de aquisição da escrita, reconhecendo-os como sujeitos ativos da aprendizagem. As pesquisas de Ferreiro, no Brasil, tiveram um impacto muito grande sobre as práticas de alfabetização e sobre o discurso a respeito de como se deve alfabetizar. O abandono das tarefas de atividades e os silabários das cartilhas e a busca por novas formas de apresentação e tratamento do texto durante a alfabetização foram algumas dessas mudanças.

No entanto alguns pesquisadores como Abaurre et al. (1997) marcam fragilidades na probabilidade assumida por Ferreiro e Teberosky (1999), em especial, com analogia à linearidade das etapas e a universalização do aprendiz, uma vez que a psicologia genética preconiza um sujeito idealizado e universal, não existindo lugar para o episódico.

Em um paradigma educacional já superado, o grande desafio escolar era somente aprender conteúdos, onde acreditávamos que conhecer era acumular conhecimentos.

Atualmente a discussão está centrada em esclarecer e escolher as informações na busca de soluções de problemas ou daquilo que temos vontade de aprender. O desafio para o educador é desenvolver o ensino de conceitos e proporcionar o enfrentamento efetivo de aprendizagem significativo e que oportunize a superação social. Neste contexto a busca por estratégias metodológicas que facilitará o trabalho dos educadores pelos quais se possa a enfrentar os desafios que estão presentes em nossas escolas.

## **2.2 Adaptação, motivação e afetividade**

É notório enfatizar que no campo pedagógico o professor representa o profissional de maior importância no trato epistemológico, onde este deve busca estratégias para que seus alunos sintam prazer em estar inseridos no contexto escolar e a motivação na aquisição da aprendizagem. Pois esta é essencial para que o processo de alfabetização e letramento possa ser realizado de forma plena. Segundo Aurélio (2001) a motivação quer dizer ato ou efeito de motivar; exposição de motivos ou causas. A partir dessa definição animação e entusiasmo também são ações causadas pela motivação. Qualquer ato ou ação que se faça na vida requer primeiro a vontade de realizá-lo, depois de planejar para então assegurar o acerto, tendo um olhar para o erro como uma chance de fazer distinto e mais perfeito. Na educação não é diferente, requer ações planejadas e a consequência dessa atuação existe o aprendizado. No entanto, para que se consiga essa ação, é indispensável primeiramente que se tenha a vontade de aprender.

Segundo Medel (2013), o professor deve descobrir estratégias e recursos para que o aluno queira aprender. O mesmo precisa prover excitações para que o educando se sinta motivado a aprender. Ela cita alguns exemplos:

“dar tratamento igual a todos os alunos; aproveitar no momento de montar o currículo, as vivências que os alunos já têm e trás para a escola; incluir temas que tenham relação, isto é, estejam ligados á realidade do aluno, a sua história de vida, respeitando a sua vida social familiar; mostrar-se disponível para o aluno, ou seja, mostrar que ele pode contar sempre com o professor; ser paciente e compreensivo com o aluno; acolher realmente o aluno; dar carinho e limites na medida certa e no momento adequado; manter sempre um bom relacionamento com o aluno e, conseqüentemente, um clima de harmonia; fazer de cada aula um momento de real reflexão; ter expectativas positivas acerca do aluno; saber ouvir o aluno; não ridicularizar o aluno jamais; amar muito o que faz, a sua profissão de professor; mostrar ao aluno que ele pode fazer o diferencia, isto é, que ele tem o seu lugar e o seu valor no mundo”. (Medel. 2013: pp.12-13).

Todos os itens relatados pela autora são fatores primordiais que devem permear a sala de aula, onde o professor tem que analisar e explorar suas competências por se tratar de desenvolver a função alfabetizadora. No momento em que as crianças estão adentrando no Ensino Fundamental mais com 6 anos de idade cabe atentar que não se trata de uma idade qualquer, mas, são pequenas crianças que estão dando continuidade ao processo de ensino e aprendizado e a educação que será direcionado a essas crianças tem que ser igualitária e qualitativa.

O professor não pode se deixar levar pelo sentimento e opiniões precipitadas que interfiram no aprendizado dos alunos. Quando se refere a sua postura na forma como trata seu alunado, eliminando possibilidades de privilegiar um ou outro aluno, evitando que nenhum venha se sentir excluído o poderá causar grandes transtornos psíquicos, emocionais e pedagógicos e ocasionando até mesmo a desistência de está inserido na Educação Básica.

Assim em Brasil (2004) é imprescindível que o sistema escolar fique vigilante às ocorrências envolvidas na admissão da criança no ensino fundamental, seja ela procedente inteiramente da família, seja da pré-escola, a fim de conservar os laços sociais e afetivos e as qualidades de aprendizagem que lhe oferecerão segurança e confiança.

Caberá, portanto a comunidade escolar valorar como sendo de suma importância todos os fatores que permeiam o ingresso de crianças com seis anos no ensino fundamental, seja alunos que frequentaram ou não a educação infantil, onde os ensinamentos ficaram ao encargo da própria família, pois o iniciarem no ensino fundamental necessita de todos os recursos para se adaptar.

As primeiras semanas no ambiente escolar é primordial instituir a rotina, a acolhida ajuda o aluno a se integrar ao novo grupo social da escola fortalecendo os laços sociais e afetivos, criando um ambiente alfabetizador e acolhedor, onde eles conviveram durante o ano letivo. O professor deve se relacionar com os alunos de forma afetiva dando-lhe bastante atenção individualizada, tendo o cuidado com a forma de falar com o aluno para então, assim, proporcionar a sua clientela oportunidades de interação com todos os protagonistas que compõem o trabalho pedagógico no processo do Ensino Fundamental.

Em se tratando dos relacionamentos na sala de aula, estaremos assim abordando a Teoria da Afetividade, pois esta é indispensável na atividade de alfabetizar e o professor alfabetizador tem que estar preparado físico, psíquico e emocional, porque esses fatores influenciam na relação professor/alunos e contribuem para construção do ensino/aprendizagem. Nota-se que cuidar bem do seu aluno é motivo de incentivo para o ato de alfabetizar e letrar.

Fernandez (1991); Dantas (1992); Snyders (1993); Freire (1994); Codo e Gazzotti (1999), entre outros, aparecem defendendo que a afeição é imprescindível na presteza de ensinar, percebendo que as afinidades entre aprendizagem e ensino são ocasionadas pelo anseio e pelo amor e que, conseqüentemente, é presumível identificar e antever espécies afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

### **2.3 Psicogênese da escrita**

Iniciou no ano de 1974, a psicogênese da grafia por meio de estudos efetivados pelas psicolinguistas argentinas Ferrero e Teberosky, onde constataram os desacertos mais comuns no processo de alfabetização. Segundo Mendonça (2007), uma investigação partindo do entendimento de que a obtenção do conhecimento se fundamenta na atividade do sujeito em intercâmbio com o objeto de conhecimento. Evidencia que a criança, já antes de adentrar à escola, tem imaginação e faz suposição sobre o código anotado, expondo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita. Com base nessa teoria que é comprovada por Ferrero e Teberosky, Ferrero afirmam que:

“há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita”. (Ferrero e Teberosky, 1999, p.23).

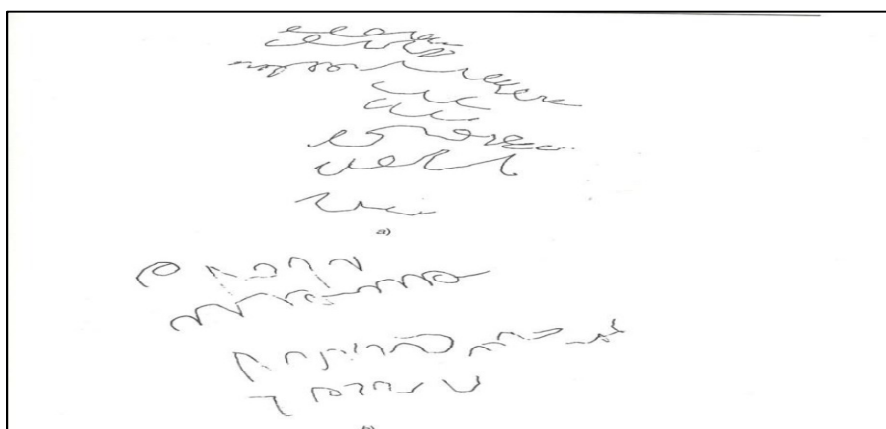
Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1985) afiançam que nem um método pedagógico é imparcial e que todas estão amparadas em um modo de idealizar a metodologia de aprendizagem e o componente dessa aprendizagem, escrita e leitura. Para tanto, o educador não deve se deter em suas pesuaões de adulto afrontando tudo que o estudante pratica como algo errado e se considerando como único possuidor da sabedoria.

O professor necessita moldar seu ponto de vista ao mesmo nível da criança, algo que não é tão fácil e admissível por um adulto. E por não ser tão fácil de aceitar é que o aluno se retrai a sua visão, com o professor enxergando no aluno só falhas, dificuldades que o educando expõe ao tentar se comunicar através da escrita, por menor que seja a palavra.

A psicogênese do dialeto escrito, na visão de Ferreiro e Teberosky (1996), vem precisamente esclarecer essa visão de certo ou errado, mostrando que a obtenção do sistema escrito verdadeiramente não se restringe ao comando de fonemas e grafemas, mas que ele se diferencia como um método ativo onde a criança estabelece as suposições de escritas.

Amparada nesse ponto de vista, a Teoria da Psicogênese descreve que toda criança atravessa níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie de toda a complexidade do sistema alfabético. Estes estágios foram nomeados por Ferreiro e Teberosky (1985) como: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético e o alfabético.

Estes níveis são qualificados por desenhos conceituais, não sendo simples cópias das informações advinda do meio, ao contrário, são procedimentos construtivos onde a criança considera parte da informação ganha e insere sempre algo particular. É importante evidenciar que a entrada de um nível para o outro é gradativo e está sujeito as intervenções praticadas pelo docente.



**Figura 1.** Exemplo de escrita própria do nível 1

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462014000200446](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000200446), recuperado em 24 de set. 2019.

### Nível 1 - Pré-Silábico

A Figura 1 Exemplo de escrita própria do nível 1. a) Alejandra (5ª CM). B) Ximena (4ª CM). Estas figuras representam as palavras a) urso e b) pato escrita pelas alunas que foram entrevistadas pelas autoras. São representadas por garatujas onde o educando não faz a comparação entre a fala e a escrita, como mostra a figura, a sua intenção.

### Nível 2 - Intermediário

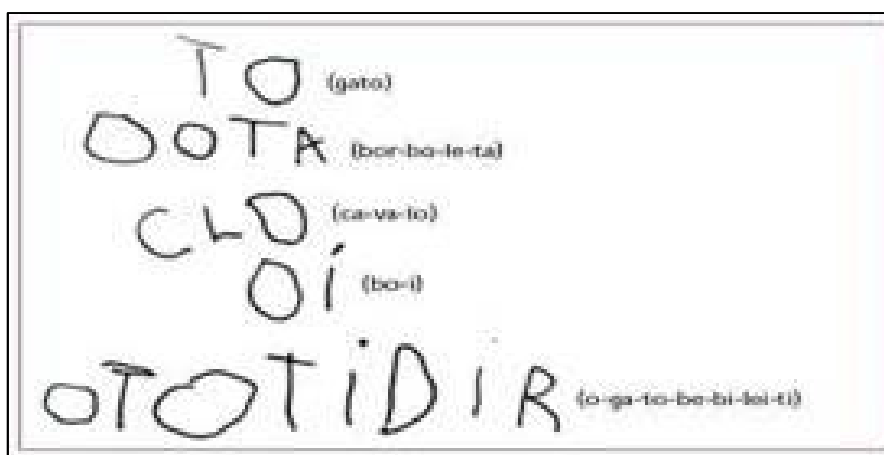
A teoria central deste nível, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) é a seguinte: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximas das letras”. Entretanto, o fato conceitual mais

importante é o seguinte: segue-se cogitando com a presunção de que faz falta certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e como a hipótese das variedades nos grafismos. Segundo Almeida (2010, p.21) “a crianças escreve em forma de traços ou linhas onduladas, que é impossível saber o que estar escrito. Somente a criança faz a interpretação do ele escreveu”. Conforme Mendonça (2007), no período pré-silábico, em uma primeira ocasião, o principiante pondera que conseguirá escrever por meio de desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginários que a palavra igualmente inscrita representa a coisa a que se refere.

### Nível 3 - Intermediário

A hipótese central deste nível segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) é a seguinte: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. A evolução gráfica mais evidente é que o formato dos grafismos é mais definitivo, mais conexo às letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e como a hipótese das variedades nos grafismos.

Conforme Almeida (2010, p.21) a criança, principia a ter consciência de que há alguma afinidade entre a pronúncia e a grafia, dando início a desvinculação da escrita nas imagens e os números das letras, ocasionando uma firmeza evidente ao escrever seu nome ou palavras que proporcionou a oportunidade e o interesse de gravar. Esta firmeza independe da estruturação do sistema de escrita; conserva as suposições da quantidade mínima e da variedade de caracteres.



**Figura 2.** Nível 3 - Intermediário

Fonte: <http://professoramaria.com.br/blog/?p=61>, recuperado em 24 de set. 2019

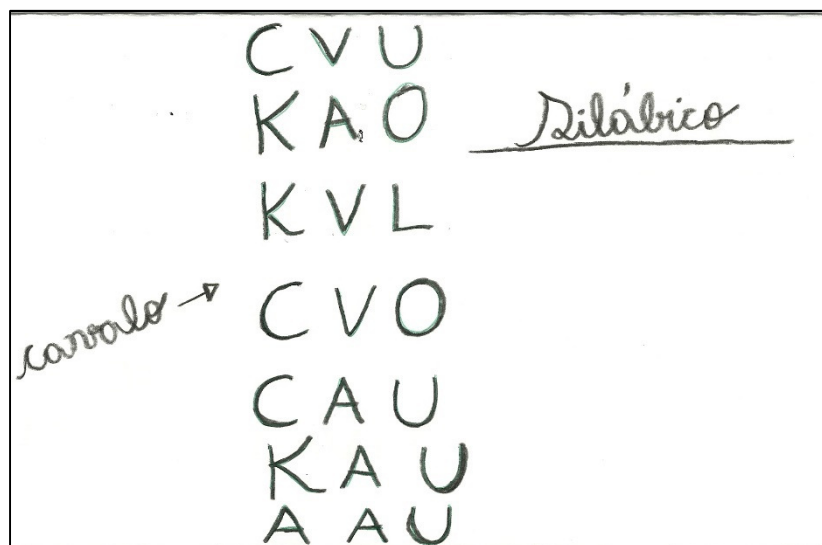
A gravura acima representa o nível intermediário da criança onde ela desenvolve a escrita, mas não conhece som que representa a letra. Ferrero e Teberosky (1999, p.202) ressaltam que “é assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variação de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinação, o que constitui uma aquisição cognitiva notável”.

### **Nível 3 - Silábico**

Para os autores Ferrero e Teberosky (1999, p. 209), este período está marcado pela investida de proporcionar um apego sonoro para cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa a criança atravessa um momento de maior importância evolutiva: cada letra representa a uma sílaba. É o aparecimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese a criança, dá um pulo qualitativo com autoridade aos níveis precedentes. Para as autoras essa mudança qualitativa consiste em que:

- a) Há a superação da etapa de uma correlação completa entre o formato escrito e a expressão oral conferida, para então alcançar a relação entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); bem como,
- b) A criança trabalha claramente, pela primeira vez, com a hipótese da representação por parte sonora da fala.

A criança, de acordo com Almeida (2010, p. 21), nessa etapa, já pondera que a escrita concebe a fala, bem como fonetiza a escrita dando valor sonoro às letras, onde também pode ter alcançado, ou não, a abrangência da sonorização convencional das letras, supondo que a menor unidade do dialeto seja a sílaba e que necessita anotar tantos sinais correspondentes as vezes que a boca se mover, ou seja, para cada sílaba falada obedece uma letra ou um sinal. Em frases, pode registrar uma letra para cada vocábulo.



**Figura 3.** Nível 4 - Silábico

Fonte: <http://professoramaria.com.br/blog/?p=61>, recuperado em 24 de set. 2019

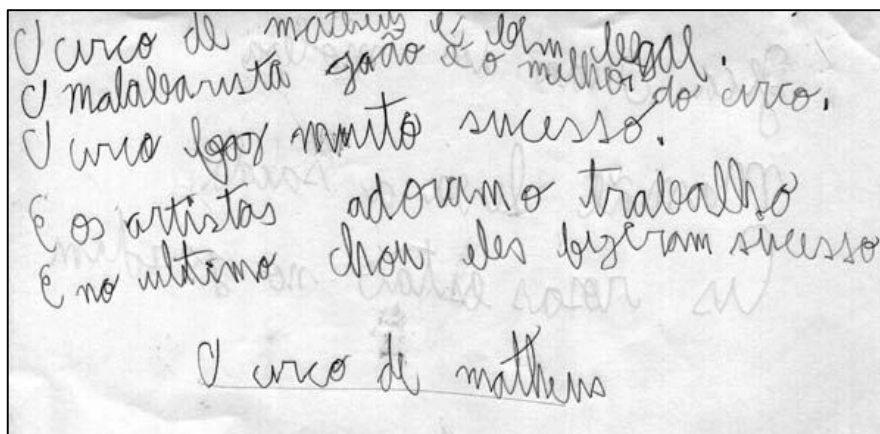
A gravura acima representa o nível silábico, onde se observa no texto que a criança escreve somente as letras que apresenta o som mais intenso na palavra de preferência a vogal.

#### Nível 4 - Silábico alfabético

Conforme Ferrero e Teberosky (1999):

é a passagem da hipótese para a alfabetização. (...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábicas (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior do próprio sujeito). (Ferrero e Teberosky, 1999, p. 214)

Neste nível a criança já atravessou da teoria silábica para o silábico alfabético. Segundo Almeida (2010), a criança dar início a superação da hipótese silábica; abarca que a escrita simula o som da fala; ajustam só vogais ou só consoantes, arranjando, grafias equivalentes para diferentes. Por exemplo, o ML para mola e mula, ou o ‘O’ para gato e sapo; podendo acordar vogais e consoantes em uma mesma expressão, num experimento de combinar sons, sem assumir, além disso, sua caligrafia sociável. Por exemplo, CVL para cavalo passando a fazer uma leitura termo a termo (global).



**Figura 4 - Silábico alfabético**

Fonte: <http://professoramaria.com.br/blog/?p=61>, recuperado em 24 de set. 2019

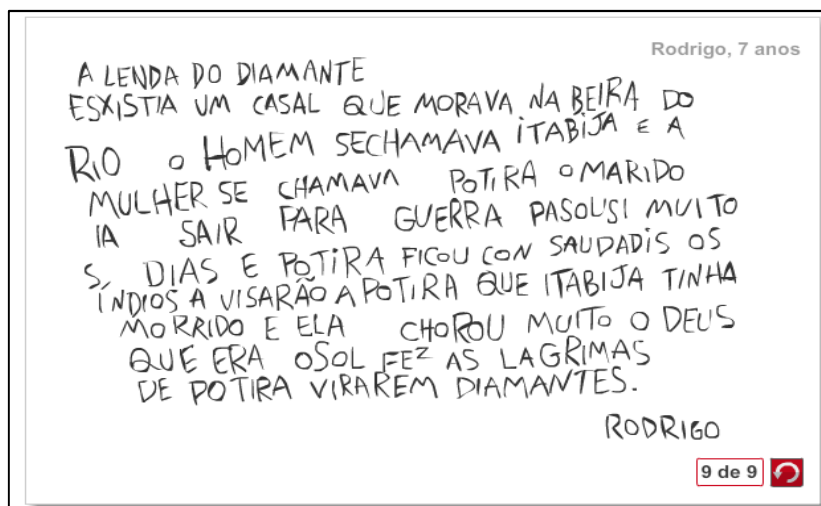
A gravura acima representa o nível silábico alfabético, aonde a criança já desenvolveu a escrita que vai além das sílabas e escreve conforme a sua pronúncia.

#### Nível 5 - Alfabético

Para os autores Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219), a escrita alfabética estabelece o término desta evolução. Ao alcançar este estado, a criança já dispensou a “barreira do código”; compreende que cada uma das letras da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e atinge ordenadamente uma apreciação sonora dos fonemas das palavras que vai anotar: a partir desse período, a criança enfrentará os problemas próprios da ortografia, mas não terá dificuldades de escrita, no sentido escrito. Neste nível, a criança já consegue construir pequenos textos e praticar a leitura do mesmo.

Conforme Almeida (2010),

“a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação; compreende o modo de construção do código da escrita; compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas; pode ainda não separar todas as palavras nas frases; omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e silábicas; não tem problemas de escrita no que se refere a conceito omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e silábicas; não tem problemas de escrita no que se refere a conceito”. (Almeida, 2010, p. 22).



**Figura 5 - Silábico alfabético**

Fonte: <http://professoramaria.com.br/blog/?p=61>, recuperado em 24 de set. 2019

A gravura acima representa o nível silábico. Segundo Almeida (2010, p. 24) ” para definir a didática mais adequada, o professor precisa, antes demais nada, procurar detectar o nível em que se encontra o aluno para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um”. Por esse motivo destaca-se como uma das estratégias fundamental para o desenvolvimento do aprendizado do aluno principalmente quando este estiver matriculada no Ensino Fundamental, que é quando se inicia a sua alfabetização sendo que, o aluno já conhecer letra, som que cada uma representa e a escrita. Para Almeida (2010) é fundamental que o educador procure alcançar os educandos de todos os graus, provocando-os para gerar algum avanço. As atividades podem motivar os alunos diferentes, se em cada um implicar uma mudança, ou adequação, da hipótese própria da condição em que o aluno se acha.

## 2.4 O processo de compreensão da escrita e da leitura

O ato de escrever remete a uma interação, a um diálogo entre o escritor e o mundo do autor, remetendo a cada traçado uma nova realidade que é desconhecida para o aluno, mas que em sendo bem trabalhado o processo de interpretação haverá a facilitação do entendimento e a conseqüente motivação para o ato contínuo da escrita. A escrita representa o pensamento humano de um tempo, de uma época histórica. É, portanto, a expressão de um modo de viver, pensar, sentir, ver a realidade como se apresenta historicamente em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos.

Pode-se, então, entender que a escrita é a obra do homem que ajuda aos seus semelhantes no processo de conhecimento, comunicação e consciência do mundo que o cerca.

Não obstante, por representar um momento histórico, não é algo acabado, pronto, definitivo e absoluto. Implica uma intencionalidade, uma interação ao diálogo, onde se procura elaborar o aprendizado cujo fundamento se apresenta nas diferentes experiências vividas que se apresentam entre ambos. Sendo assim, há a intencionalidade pela busca de respostas para problemas cotidianos que se apresentam no contexto de suas vidas.

Conforme Carvalho (2002),

“A leitura de um texto pressupõe objetivos, intencionalidade [...] O leitor, ao se dirigir ao texto, está preocupado em responder às questões suscitadas pelo seu mundo e, através do enfrentamento das posições assumidas pelo autor, busca encontrar pistas que o auxiliem no desenvolvimento de sua realidade. É somente neste encontro histórico, onde experiências diferentes se defrontam que é possível a compreensão e interpretação de textos”. (Carvalho, 2002, p. 121).

Assim sendo, quando se tem uma proposta para o estudo, tal ato requer do leitor uma postura proativa, ou seja, vivenciar a matéria de tal forma a dar via ao objeto, atendendo a uma posição ativa e crítica a partir do momento em que se tem a capacidade. Conforme Carvalho (2002),

“Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele”. (Carvalho, 2002, p. 126).

A prática da leitura crítica não é mecânica, pois ela requer uma intenção de julgar o que se lê, onde não há espaço para situações neutras e sim um posicionamento a partir da sua criticidade, fazendo com que o ato da leitura seja uma ação criativa onde ele se impõe como colaborador dos conteúdos apreendidos a partir da sua compreensão. Segundo Luckesi *et al* (2000),

“O leitor será sujeito do estudo e da leitura quando imprimir uma ação crítica ao ato de ler e estudar. Será objeto quando adotar uma ação acrítica frente ao texto objeto de seu estudo. O leitor objeto deixa-se ofuscar pelo "júbilo" ou pelo "medo" em relação ao texto estudado. Em ambos os casos, perde-se a objetividade da leitura e o que fica é uma retenção acrítica e alienante das informações. O leitor objeto está "submisso" ao texto”. (Luckesi *et al*, 2000, p. 140).

Sendo assim, o leitor como crítico deve ter a compreensão necessária e poderá integrar o que lê conforme sua visão o que remete a uma avaliação, relacionando com ações vividas cotidianamente e para tal, se faz necessário que seja questionador, que procure uma interação com o tema, com o que propõem os autos, o que facilita a geração de novas e criativas ideias e mensagens. Segundo Luckesi *et al*, 2000, p. 14) o “O leitor sujeito se transforma em um leitor-autor”.

Contudo, há que se citar Severino (2001), quando se refere sobre modelos eficazes a serem seguidos para uma boa interpretação de texto.

“O primeiro passo seria a análise geral do texto, que consiste em levantar elementos, tanto para a compreensão, como para fazer um julgamento crítico posterior. Nesta fase é importante levantar os dados bibliográficos do autor; apresentar a obra no período e no espaço; procurar esclarecer fatos históricos, doutrinas envolvidas, vocabulário e outros possíveis elementos necessários e importantes para o entendimento do texto”. (Severino, 2001, p. 47).

Assim Severino (2001) fala que isso implica estabelecer um critério sequencial do tema a ser estudado ou texto a ser lido, de maneira que o leitor possa estar totalmente informado sobre os elementos textuais. O segundo passo que seria a análise do tema propriamente dito, que submerge a abrangência da mensagem do autor, por meio da assimilação e apreciação do título, tema, problema, ideia central e periférica, raciocínio e argumentação.

Dessa forma, o leitor estará informado de todas as questões que irão envolver a matéria a ser lida e interpretada, ficando cercado de todo o material que permeia a essência da matéria explanada pelo autor.

Também Severino (2001) fala que o terceiro passo que seria a interpretação e avaliação do texto, envolvendo não só o conhecimento sobre o autor em suas percepções filosóficas, para poder entender as suas mensagens e conceitos, como também fazer uma discriminação de valor sobre aquilo que foi lido. É o período derradeiro da leitura que nos induz a acionar uma discriminação crítica e exibir um escopo de ação. Se ajuizar é avaliar valor, com o desígnio de tomada de uma ação, então, poderemos "ler, julgar e agir", afastando e trabalhando as informações positivas da leitura, designando novas ideias e mensagens.

Como se pode verificar, Severino (2001) coloca que os atos de estudar e entender um texto não são tarefas fáceis. É um desafio constante e exige trabalho, cabe a cada um. A constante interligação entre o conteúdo do texto (quer se verse de um conto romântico ou de elucidação de um acontecimento científico) e o leitor, é regulada deliberadamente com que se

lê no escrito, bem como pela intensificação de um conjunto de microprocessos que auxiliam na abrangência expressiva da leitura. Dessa maneira, as estratégias se intensificam ao longo da leitura e agem como expressões controladoras da própria leitura. Como tais, essas condições exigem a apresentação de desígnios a serem alcançados, de uma estimativa das consequências e da futura mudança, se necessário, de atividades de aprendizagem.

A relação das táticas de leitura no campo da capacidade do aluno lhe consentirá avançar no sentido da autor-regulação de sua própria agilidade de leitura.

Tais estratégias teriam de ser analisadas, também como parte de aprendizagem e ensino nos diversos contextos linguísticos, sejam favoráveis da área de linguagem ou de qualquer outra área do currículo. Assim, a atenção que se dedicar ao ensino e à aprendizagem dessas estratégias de leitura não será, de modo algum, banal, mas, ao contrário, será extremamente importante para facilitar a compreensão e a aprendizagem do texto.

Partindo dessa lógica, é obvio não sujeitar uma aprendizagem ao mero treinamento de uma série de habilidades ou sub-habilidades de leituras; ela tem de responder à necessidade, por parte dos colegiais, de descobrir formas de resolução de problemas indicados tornando-os apropriados para reter o conteúdo e exprimir do texto informações que possam ser confrontadas com seu conhecimento de mundo, suas experiências, suas opiniões. Essa permanente aplicação das estratégias de compreensão nas diversas situações de leitura exige que “aquilo” que se tem de ensinar em relação às estratégias de leitura, assim como a aprendizagem que os alunos devem realizar. O aluno precisa ser capaz de ler, decodificar e resolver problemas em quaisquer áreas do currículo sejam elas no campo das letras, dos números, dentre outros.

Nas diferentes situações de trabalho na sala de aula, emergirá a necessidade de ativar e utilizar uma ou mais estratégias. Portanto, será nos contextos reais de aprendizagem que seu ensino adquirirá sentido e nos quais serão objeto de aprendizagem em si mesmas. Em qualquer das atividades nas quais o professor se propõe a ensinar aos alunos, deve haver a interatividade e a inovação na apresentação dos conteúdos, pois isso pressupõe a motivação para o ato de ler e escrever, condicionando o leitor a interpretar, a ser mais minucioso para desmascarar o que o autor está procurando demonstrar. Assim, deve-se recorrer às e aprendizagem estratégias de escrita e leitura relacioná-las ao processo de ensino.

### **2.4.1 Interdisciplinaridade**

Não podemos falar de interdisciplinaridade sem antes fazer um pequeno relato a respeito da disciplina que é fundamental para que possamos entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano no contexto escolar. Segundo Brasil (1999, p. 89) a “disciplina é regime de ordem imposta ou mesmo consentida”. A disciplina é uma condição imposta nas diversas áreas do conhecimento principalmente na educação, como um conjunto de regras ou regulamento e estratégias organizadas, com procedimento didático e metodológico que possibilite o desempenho do aluno, mediante o processo de aprendizagem e a avaliação do ensino. Para se compreender o termo interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não anula as disciplinas, pelo contrário, preserva sua individualidade integrando as disciplinas a partir da percepção das inúmeras causas ou fatores, que interferem sobre a veracidade e trabalha todas as linguagens obrigatórias para a construção de conhecimentos, entendimento e transação de significados e lançamento sistemático dos resultados.

É necessário entender que para acontecer à interdisciplinaridade não basta eliminar a disciplina, mas considerá-las com uma ação comunicativa entre si, idealizando como procedimentos sócio e cultural, revendo o seu progresso que é fundamental no exercício do ensino-aprendizagem.

Para Japiassu (1976, p. 74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Esse termo é entendido como um método de trabalho em sala de aula muito utilizado atualmente. Onde se propõe um tema com interpretação em diferentes disciplinas, na busca do entendimento dando oportunidade aos educandos de interagir numa relação professor-aluno na tentativa de superar as dificuldades do aprendizado.

## **2.5 A escrita na prática pedagógica**

Conforme Cagliari (2014) é comum no cotidiano das pessoas e, até mesmo dos próprios educadores, visualizar a escrita como algo familiar e fácil, é visão comum até mesmo para aqueles que não entendem o seu funcionamento, apenas a usam. Mas, para a criança, essa é uma atividade nova e requer um tratamento especial. Principalmente, porque no ambiente escolar a maioria das atividades de português gira em torno da escrita. Poucas são as crianças que se dirigem à escola com certa compreensão de leitura e escrita. Esse privilégio de poucos já vem de um ambiente social onde ler e escrever é uma prática comum. Não obstante que, em

famílias onde prevalece o menor poder aquisitivo e, conseqüentemente, maior dificuldade de aculturação, para a grande maioria, escrever é um mundo novo e por isso deve fazer sentido para elas.

De modo específico Cagliari (2014) com a relação à linguagem escrita, pode-se refletir, deste modo, que a criança, mesmo antes de entrar no universo da leitura e escrita, ou seja, iniciar as primeiras letras, já compartilha ativamente das metodologias envolvidas nessa conquista. Ela entende, avalia, estabelece suas suposições sobre a leitura e a escrita a que está acessível em seu dia-a-dia. Significaria, então, até impróprio conceber que uma criança em fase pré-escolar não apresente capacidade e condições de perceber as várias características da comunicação gráfica.

No entendimento de Contini (2008), uma criança que se expõe a um meio propício, isto é, ao apontamento escrito e pessoas que o manipulem, incluindo-se aí a própria criança, já estariam assimilando seus usos e funções como uma forma de se comunicar, antes mesmo de findar os dois anos de idade. Foi a partir de pesquisas acerca do que constituiria a psicogênese da linguagem escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), que foi difundida uma nova abertura sobre as tentativas de expor as fases pelas quais a criança passa durante o processo da aquisição. De acordo com essas autoras, é durante essa fase de ambientação com os sinais gráficos que a criança vai se desenvolvendo gradativamente. Esse processo se caracteriza em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Tabela 2.

**Níveis de desenvolvimento da escrita**

<b>NIVEIS DE ESCRITA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Nível pré-silábico	O educando já tem o entendimento que não se escreve com desenhos
Nível silábico	O educando passa a perceber que as letras representam os sons da fala, mas pensa que cada letra é uma sílaba oral. Se é questionado sobre quantas letras são necessárias para escrever “cabeça”, ele faz a repetição da palavra para si próprio, devagar, contando as sílabas orais e responde: três, uma para “CA”, uma para “BE” e uma para “ÇA”.
Silábico-alfabético	Este nível marca a transição do educando da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Ora ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas.
Alfabético	Neste estágio, o educando já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas.

*Nota:* CONTINI, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 2008.

Portanto, partir das expectativas e da realidade das crianças, é sempre um bom começo antes do ensino da escrita. A escrita, a leitura e a oralidade estão intrinsecamente ligadas. Assim, segundo Cagliari (2004, p.103) “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura”. Conforme Antunes (2003, p. 57) “a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”. Desta forma, a escola não pode privilegiar uma em detrimento da outra, visto que “a escrita é tão interativa (...) quanto a fala. (...) supõe envolvimento entre sujeitos. (...) ter o que dizer é (...) uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”.

### ***2.5.1 Atividades diversificadas***

A criança de seis anos passa a maior parte do tempo se dedicando às atividades diversificadas livremente escolhidas. Conforme Brandão e Paschoal (2009, p. 72), “a criança constrói seus brinquedos com blocos ou sucata; brinca com água, areia, terra, joga bola, corre, pula corda e brinca de amarelinha etc”. Além dessas atividades mencionadas a criança no primeiro ano do ensino fundamental trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação física etc. Onde esses exercícios podem ser efetivados individual ou em grupo. Os autores citados acima (2009, p. 27) “afirma que a proposta didática valoriza a atividade de grupo porque ela constitui um meio de proporcionar a interação social e a cooperação, como também provocam conflitos cognitivos, fazendo a criança refletir sobre sua hipótese”.

Durante esse processo o professor observa, avalia esse indivíduo, intervém e explora o que eles estão fazendo propondo-lhe perguntas desafiadoras que as fazem refletir sobre a atividade que estar sendo desenvolvida. Essa atividade deve ser desenvolvida na rotina, onde o professor na roda de conversa propõe a seus alunos diversas formas de brincadeira, dentro da sala de aula, tendo as crianças com o principal convidado a participar, e de forma lúdica trabalha noções de posicionamento, regras de convivência, numeral, quantidade, dentro fora, jogos, leitura etc. essa interação desperta no educando, experiências levando a organizar o seu pensamento dando-lhe autonomia e iniciativa para criar formas diversificadas que proporcionam a sua aprendizagem e a socialização no ambiente agradável e acolhedor.

“O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, as questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a

espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva”. (BrasiL, 2007, p. 9).

Para a criança a brincadeira é algo muito importante, ocasiona inúmeros benefícios para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de aperfeiçoar suas capacidades motoras, também repassa conhecimento e ensina o educando a se socializar no ambiente escolar como na vida social e cultural. No entanto, o termo “lúdico” compreende o brincar, a atividade individual, coletiva, livre e regrada. É comum nessa faixa etária os profissionais de educação combinar o termo “lúdico” ao “prazer” e não aos movimentos “livres” que são essenciais para o corpo no “todo” e que ajuda o aluno tanto nas atividades coletivas com individuais que incentiva os mesmos a construir sua autonomia de acordo com as atividades que são realizadas.

### ***2.5.2 Atividades individuais e independentes***

Esta atividade é direcionada ao aluno de forma individual onde o professor tem a atenção voltada somente para uma criança enquanto que os outros se dedicam em outra diversificada. Tendo em vista que a atividade pode ser selecionada pela criança ou sugerida pelo professor.

Brandão e Paschoal (2009, p. 73), asseveram que “essa atividade permite que o professor interaja diretamente com a criança para acompanhar o seu raciocínio e perceber a compreensão que ela tem está sendo trabalhado e, portanto, para conhecê-la melhor”. É relevante que o educador seja um profissional que goste e tenha respeito pelo seu trabalho como educador, porque, o contato individual e afetivo incentiva o aluno a se fazer presente na escola e desperta o interesse pelo aprendizado. Percebe-se que a analogia docente/estudante é muito importante no processo de ensino e aprendizagem. As atividades independentes de acordo com Brandão e Paschoal (2009, p.74), “favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da autonomia porque possibilitam à criança aprender a trabalhar sem a orientação do adulto”.

### ***2.5.3 Atividades coletivas***

São atividades coletivas de preferência escolhidas e desenvolvidas por todos da sala, que visa o objetivo comum, que incentiva a criança na troca de experiências da vida democrática e leva a socialização dos mesmos no ambiente escolar. Para Brandão e Paschoal

(2009), a principal finalidade do exercício grupal é permitir a criança um experimento de vida democrático, além de beneficiar a troca de pontos de vista e conceitos, instituir oportunidade para que a criança ofereça ideias e argumentos adequados a essas apreciações e aprender normas de convivências sociais.

Para desempenhar ações educativas com alunos de seis anos de idades se torna de certa forma a repetição alguns conteúdos que são coletivamente trabalho na educação infantil, sendo que o aluno já diferencia o que é brincar, e o que é estudar. Onde a leitura e interpretação textual são atividades que proporciona a oportunidade de argumentação que favorece a troca de opiniões de forma democrática, despertando o incentivo às regras de convivências, principalmente se a leitura que estiver sendo trabalhada tem haver com a realidade da comunidade onde a escolar está inserida ou da sua realidade.

## **2.6 Dificuldades na aprendizagem da escrita**

A assimilação da escrita e da leitura não se desenvolve em igualdade de condições com todas as crianças e, a depender do processo de aplicação dos conteúdos através de metodologias de ensino, podem ocorrer dificuldades no aprendizado de maneira unânime. A criança principia a ampliar a escrita antes mesmo de introduzir-se na escola, através do ponto de vista que ela observa o mundo. No entanto, a criança ao entrar na escola, se esbarra com a escrita, compreendendo-a como se fosse um exercício novo. Como o escopo da alfabetização é ensinar a criança a escrever, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita demandam uma atenção especial.

Uma das grandes dificuldades que sucede na escola é que ela instrui a escrever sem informar o que é escrever, podendo, deste modo, gerar problemas de aprendizagem. Ao analisar a literatura existente pode-se advertir que os educadores de alfabetização ou de português conhecem muito pouco a respeito do objetivo da escrita: como se desenvolve e como deve ser utilizada em diferentes situações.

### **2.6.1 Distúrbio da lateralização**

A partir dos três a quatro anos, começa a aparecer na criança uma preferência lateral. Aos quatro e cinco anos, 40% das crianças ainda estão mal lateralizadas, aos 5 e 7 anos, aproximadamente 30%, após esse período, além dos destros e canhotos homogêneos, sempre restará um certo número de crianças mal lateralizadas, sem que tenham necessariamente dificuldades.

Ajuriaguerra (1998) coloca que quando a lateralização não é homogênea é importante deixar a criança totalmente livre em sua escolha para as atividades usuais até o início do último ano do maternal (5 anos). Nessa série, onde uma pré-aprendizagem da escrita pode ocorrer, é melhor não intervir muito cedo, mas, ao final do ano letivo, deve-se começar a favorecer a utilização da mão direita, salvo se existir uma preferência patente na habilidade gestual a favor da mão esquerda. [...] a utilização da mão esquerda não cria nenhum problema.

As dificuldades motoras parecem disgrafia e é preferível ajudar a criança por meio de uma reeducação grafomotora ou psicomotora, em sentido amplo, baseada no relaxamento e na obtenção de uma boa resolução muscular.

As dificuldades da escrita na pré-escola são abordadas por meio da motricidade, ou seja, distúrbios da lateralização, quando ocorrem conflitos na escolha da mão esquerda (canhoto) ou direita (destra).

### **2.6.2 A Disgrafia**

Para Drouet (2003) caracteriza-se pela reprodução aleatória das letras e pela má classificação das palavras no papel. É a dificuldade no emprego dos símbolos gráficos para traduzir ideias. A criança consegue reproduzir um texto, no entanto, quando esse texto é recitado ou então quando esse texto é uma explanação, aparecem sérias dificuldades de escrita.

Na pré-escola a criança aprende a fazer associações visual-motoras, na medida em que ocorre o amadurecimento, quando elas são capazes de desenhar e escrever. As crianças com disgrafia não conseguem conduzir as informações visuais ao aparelho nervoso, que contribui para incapacidade de copiar, escrever letras e números. É a capacidade para copiar que diferencia a disgrafia das outras desordens de escrita.

Considera-se que a criança com disgrafia não tem necessariamente dificuldade com a fala pois elas desenvolvem habilidades auditivas para compensar a sua deficiência visual-motora.

Marcelli (1988) diz que a disgrafia é associada com as seguintes associações:

Desordem da coordenação motora: enfraquecimento motor, inquietações leves da disposição cinética e tônica (dispraxia menor) instabilidade;

Desordem espaço-temporal: marcada, em particular, por desordem na organização sequencial do sinal e do espaço e por distúrbios de conhecimento, da representação e da utilização do corpo, sobretudo em sua orientação espacial; nervosismo da linguagem e da

leitura (dislexia); e distúrbios afetivos: ansiedade, febrilidade, inibição, podendo chegar à constituição de um verdadeiro sintoma neurótico, em que o significado simbólico da escrita e do lápis tornam-se prevalentes.

Reais condutas fóbicas ou obsessivas face à escrita podem se manifestar por meio de uma disgrafia cuja característica é ser, frequentemente, isolada, variável segundo a natureza da escrita ou da pessoa a quem se endereça a escrita e contrastar com uma habilidade gestual e manual conservada de outro modo (desenho).

Atualmente há múltiplos tipos de disgrafia, as crianças com implicação mais grave apresentam dificuldades em segurar corretamente um lápis ou riscar uma linha reta. As dificuldades associadas à disgrafia são necessárias as reeducações grafomotoras e psicomotora, quando predominam as perturbações espaço-temporais e os distúrbios motores.

### **2.6.3 A Dislexia**

A dislexia é um transtorno que até algum tempo atrás não se conhecia a sua origem, sendo caracterizada como uma incapacidade intrínseca que chegava a ser confundida com a falta de interesse, atenção ou desânimo para o aprendizado. Essa questão teve como consequência a criação de mitos e preconceitos causando um estigma aos sujeitos portadores desse problema.

Assim para Shaywitz (2016) a dislexia não pode ser considerada uma doença ou questões de *déficit*, mas um distúrbio que diz respeito a fatores genéticos, cujas características são a dificuldade de decodificação do estímulo escrito ou da simbologia gráfica. Dessa forma, há um comprometimento da leitura e da escrita fluência, assimilação e compreensão de textos. Distintamente, as crianças portadoras desse transtorno, não têm a capacidade de fixação da memória fonêmica, isto é, não associam os fonemas com suas respectivas letras. Um indivíduo portador de dislexia não é um bom leitor, ou seja, ele consegue ler, mas não tem a devida compreensão daquilo que leu.

A observação facultada pela *International Dyslexia Association* (IDA), bem como pelo NICHD<sup>6</sup>, faz a seguinte conjectura:

“A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que tem como características a dificuldade

---

<sup>6</sup> Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano – Apoia e conduz pesquisas para ajudar família a terem filhos saudáveis no momento que são desejados, para prevenir doenças e incapacidades entre crianças, promovendo um desenvolvimento sadio.

no reconhecimento preciso e/ou fluência da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades, de modo geral, são resultantes de uma deficiência no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas”. (Shaywitz, 2016 p. 23).

Para Freitas (2015) os indivíduos portadores de dislexia podem ser inteligentes e detentores de habilidades em várias áreas, pois apresentam quociente de inteligência (QI), dentro dos padrões de normalidade e muitas vezes até além da média, pois esses fatores não são afetados por esse distúrbio, pensamento, razão, compreensão – sobressaindo-se apenas a sua dificuldade acentuada na leitura/escrita;

Shaywitz (2016) comenta que por muitas vezes a dislexia é subjugada como uma incapacidade oculta, podendo adentrar em várias áreas do cotidiano do indivíduo, podendo ainda ser tão nociva quanto qualquer doença viral. Contudo, através de estudos já existentes, é possível a identificação através da imagem cerebral através da localização e modo em que ela se manifesta no cérebro. Está enraizada nos mesmos sistemas cerebrais que concedem ao ser humano a capacidade de entendimento e de expressão linguística.

Assim Freitas (2015) coloca que quando não há um diagnóstico da dislexia ainda nos anos iniciais da educação infantil, esse distúrbio pode remeter crianças com a faixa etária entre 8 e 9 anos, em séries iniciais, às desordens emocionais e linguísticas. Questões de frustrações que se associam às dificuldades de leitura e escrita, podem levar à repressão social e situações de agressividade. Em um período não muito distante, não se dava crédito à dislexia e, dessa forma, era considerada como uma resposta emocional, uma espécie de fuga das tarefas escolares.

Ja para Maluf (2009) são várias as versões que tratam da classificação da dislexia e da maneira em que são subdivididas e que vai depender da visão de profissionais especialistas em neurologia, psicologia e educação, sendo a mais aceita por organismos internacionais, a dislexia do desenvolvimento e a classificação em dislexia adquirida. A dislexia adquirida se caracteriza da seguinte forma: Profunda ou fonética; Superficial; Semântica ou fonológica; Auditiva; Visual; Dislexia congênita ou específica do desenvolvimento e; evolutiva ou maturativa.

Morais (2016) comenta que as dislexias adquiridas ainda sofrem subdivisão, que são as dislexias periféricas e centrais. Na primeira a lesão está localizada no sistema de análise visual, o que dificulta a percepção das letras. Na segunda, além de comprometer o sistema de análise visual, ocorre também a alteração em parte de uma das rotas, fonológicas ou lexical ou em ambas.

Rotta (2016) no que diz respeito à dislexia do desenvolvimento, também denominada de específica ou primária, quando apresenta inabilidade em adquirir de maneira completa a capacidade de leitura e de ordem constitucional. Essa tipologia tem uma infinidade de formas de classificação. A tipologia mais utilizada é a denominada de “Dupla Rota”, por ser matéria de consenso pelos especialistas. A partir deste modelo pode-se rotular o desenvolvimento das dislexias como: Dislexia Mista, Dislexia fonológica ou sublexical e Dislexia lexical ou de superfície. Na dislexia fonológica rotineiramente sucedem dificuldades no transformador grafema-fonema e/ou em juntar os sons fracionários em um termo completo. A rota lexical nestes casos adequa aceitável desempenho. As dificuldades localizam-se na leitura de palavras de baixa convergência, sílabas incoerentes e pseudopalavras. As palavras conhecidas são lidas com razoável desempenho.

Deste modo, Rotta (2016) diz que há uma dificuldade em agir prevalecendo-se da via lexical, na dislexia lexical. Quando acontecem essas ocorrências, o caminho fonológico fica relativamente resguardado. Os problemas coexistem na leitura de palavras desiguais, a leitura é vagarosa, insegura, silabada devido a obrigação de atuar pela via fonológica. Na dislexia mista as dificuldades ficam focadas nas duas vias, fonológica e lexical. Esses casos, especificamente, são mais relevantes e necessitam de maior comprometimento para suavizar as alterações.

Já no entendimento de Freitas (2015), esse distúrbio pode ser dividido em três grupos (Quadro 2).

Tabela 3.

**Tipologia da Dislexia**

<b>GRUPOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Dislexia fonológica ou disfonética</b>	Diz respeito a problemas auditivos. Os indivíduos desse grupo têm dificuldade com a associação de letras e seus sons, apresentando problemas de alteração semântica na leitura oral de palavras desconhecidas, longas ou mais complexas
<b>Dislexia visual ou diseidética</b>	Tem relação com questões de ordem visual, que se caracteriza pelo déficit na percepção de palavras inteiras. A leitura demanda muito esforço para os disléxicos deste grupo, eles leem de forma lenta e cansativa, como se nunca tivessem visto tais palavras.
<b>Dislexia mista</b>	Neste grupo, o disléxico apresenta problemas dos dois tipos supracitados: disfonético e diseidético. Causa incapacidade de leitura quase por completo.

*Nota:* FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. G. S. Contribuições da Neuropsicologia para a inclusão educacional: como enfatizar as potencialidades diante das deficiências? Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia Educacional, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 15-173, 2015.

Assim para Maluf (2009) a dislexia traz várias consequências negativas, dentre elas pode-se citar a repetência e evasão escolar, pois, ao não se dar a verdadeira importância ao problema, a criança não alcança o aprendizado da leitura e escrita. Pode ocorrer também a falta de estímulo, a solidão, a vergonha e as implicações que levam em conta o seu autoconceito e a diminuição da sua autoestima, fazendo com que o aluno falte com a motivação para o aprendizado, se torna uma pessoa com falta de capacidade utilizar os seus recursos intelectuais, fundamentais para a assimilação de conteúdo. Tal situação leva a comportamentos que variam da apatia à agressividade, tornando a vida escolar e familiar muito desgastante.

Rotta (2016) comenta que há também questões como o surgimento e a intensificação de condutas fora dos padrões grupais, o que pode gerar problemas de comportamento e relacionamento, ocorrendo a agressividade e até mesmo o envolvimento com drogas. Constata-se, portanto, que as sequelas são muito abrangentes e que interferem sobremaneira em todos os setores da vida do indivíduo, como também as pessoas do seu relacionamento cotidiano, como é o caso da família. Inicia-se com um pequeno distúrbio de leitura e escrita e finaliza com problemas que podem perdurar por toda a vida, tais como situações depressivas e desvios de conduta.

## **2.7 Alfabetizador e o processo de ensino aprendizagem da escrita**

O papel do professor é observar e refletir sobre sua prática pedagógica, tornando-se um interlocutor no desenvolvimento das atividades propostas, pois o mesmo exerce a função de mediar o processo de aprendizagem, buscando novas maneiras de atuar em sala de aula, para que a criança seja um elemento ativo desse processo, assim para Teberosky (1948, p. 14) a criança é um receptor de conhecimentos. “O professor é que realiza e concretiza a prática pedagógica. Isso lhe concede um papel decisivo no processo educativo, uma vez que o ensino, em última instância, depende dele”.

Toda prática educativa é composta por um objeto de reflexão para que haja compreensão do professor no momento de modificar as estratégias utilizadas, conforme a fase evolutiva da criança. Essa atuação é fundamental para difundir métodos de ensino, conforme a realidade do estudante. O educador tem por obrigação aprofundar os seus conhecimentos teóricos e desenvolver hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica, tornando-se de fato, um agente livre para selecionar os métodos e as técnicas que serão empregadas em sala de aula.

A formação do educador contribui para uma educação de qualidade. Esta capacitação evolui para novas habilidades e estratégias que contribuirão para o desempenho do educando.

As atividades devem ser bem elaboradas, de acordo com o nível que a criança se encontra, respeitando sempre o seu ritmo e seu esforço.

Para Teberosky (1948), ao planejar as atividades, devem-se levar em conta alguns fatores pedagógicos, tais como: Avaliar a situação da turma antes da realização das atividades; Levar em conta as situações escolares: condição social (composição dos grupos, caracterização de seus membros, etc.); condições materiais (tipos de materiais com que se trabalha); condições ambientais (local em que se realiza e que podem ser criados: registro da atividade, presença de observadores etc.); Realizar atividades em diversos níveis individuais, permitindo uma realização coletiva (em duplos ou pequenos grupos).

O trabalho do professor é a renovação da prática educativa, pois o ele elabora situações de ensino-aprendizagem para facilitar a linguagem escrita e oral por meio de recursos adequados. Deste modo Silva (2003, p. 74) coloca que “O trabalho do professor se realiza na prática e não na pesquisa, portanto, ele deve observar e atender a evolução da criança, e não detectar através de “testes”, qual o nível de conceitualização em que ela se encontra.

O professor pode variar sua prática por meio de experiências, com a finalidade de diferenciar o seu trabalho para o público alvo. Entretanto, essa é uma visão que direciona a criança a construir seus métodos, suas hipóteses e seu raciocínio para chegar a um resultado coerente. Considerando que, estando a criança bem estimulada no processo de aprendizagem, os resultados aparecerão mais rápidos nas fases evolutivas.

## **CAPÍTULO 3.**

### **A PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS PEDAGÓGICA NA ESCRITA**

---

---

Neste capítulo serão abordadas as estratégias metodológicas para uma prática pedagógica na escrita para o desenvolvimento do educando sobre a qual a pesquisa está embasada. Desta forma os aspectos pedagógicos se iniciam no ato do planejamento das atividades que serão trabalhadas mediante ao objetivo a ser obtido com esse parecer. Entretanto, será apresentado o papel fundamental do professor no processo de intervenção e construção da escrita.

#### **3.1 Estratégia de trabalho interdisciplinar**

A multidisciplinaridade se cumpre nas concepções educacionais e se fundamenta em alguns princípios, entre eles:

1º Na percepção de tempo: o estudante não tem tempo exato para aprender. Não há data anotada para aprender. Ele estuda a qualquer hora e em qualquer lugar, e não apenas dentro de sala de aula (Emília Ferreiro);

2º Na persuasão de que é o sujeito que aprende. Nesse caso, é notório ensinar a aprender, a estudar o indivíduo e não a uma coletividade disforme. Desse modo, uma analogia direta e pessoal com a conquista do saber;

3º Apesar de alcançado de modo individual, o conhecimento é um contexto. O todo é desenvolvido por partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes;

4º O adulto, o jovem e a criança estudam quando tem uma concepção de vida, e o teor do ensino é expressivo para eles no cerne desse projeto (Piaget). Estudamos quando nos submergimos com sentimento e motivação no processo de duplicação e criação do conhecimento. A história do aluno é, portanto, a base do método de construção/reconstrução do conhecimento;

5º A multidisciplinaridade é uma maneira de pensar. Piaget (1972, p.144) avalia que, “a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar a transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas”.

### 3.2 Planejamento, rotina diária e semanal

O exercício do ensinamento é uma atuação premeditada que busca abranger determinados fins e, para ocorrer, o docente precisa avaliar como se desenvolve o contexto da sala de aula, os teores a serem lecionados, e o perfil dos estudantes, que é o objeto dessa educação. Por isso o professor precisa atuar como um agente desse processo, definido as diretrizes de seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade concreta.

O objetivo principal da disposição do planejamento é o de permitir que o educador amplie um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que compreendam o processo de ensino aprendizagem. Porém é no planejar que se inicia o processo de alfabetização do aluno, com os conteúdos bem elaborados e direcionados as precisões e vivência das crianças. Por esse motivo o professor e o mediador dessa educação e tem que estar preparado para facilitar os conteúdos, repassando de forma concreta e explícita que os educandos entendam e possam participar dando suas opiniões sobre as questões discutidos em sala de aula.

De acordo com Carvalho e Mendonça (2006),

“O planejamento é o instrumento, por excelência, capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados”. (Carvalho e Mendonça 2006, p. 32).

Determina, não só o empenho individual do educador, mas também o trabalho compartilhado da coletividade. De tal modo que o planejamento estabelece princípios de harmonia de cada profissional com seus similares, permitindo a solidificação da autonomia dos educadores e a progressiva reconstrução do projeto pedagógico da própria escola.

As autoras também expõe algumas condições como fundamentais em um planejamento eficazmente direcionado para a sistematização do trabalho em torno da alfabetização:

a) mencionar condições e tempos escolares propostos para o planejamento, para o diagnóstico, para avaliação e para a elaboração de propostas, buscando a gradativa criação de espaços coletivos para uma melhor integração com os responsáveis e com a comunidade; por meio de seminários com os estudantes, e semanas de planejamento, de escolha de livros didáticos com os docentes, entre outras possibilidades;

b) instalar e compartilhar metas e objetivos, abarcando educadores, estudantes e responsáveis, nos métodos de sua avaliação e de sua reorientação;

c) definir maneiras para apreender objetivos, elaborar todo o processo com registro e a socialização das atividades efetivadas. Além da aceção de metas e objetivos, é preciso investir nos meios para sua implementação.

A disposição das atividades em volta da alfabetização precisará levar em consideração:

a) o progresso de planos das tarefas pedagógicas no desempenho dos estados de aprendizagem dos estudantes e da qualidade das atividades, compreendendo conceitos e métodos relacionados aos diversos componentes do aprendizado da língua escrita;

b) a inclusão e o reconhecimento da cultura escrita, a assimilação do preceito de escrita, a oralidade, a produção e a leitura de textos manuscritos. De acordo com o nível alcançado pela turma, por equipes ou duplas de estudantes, todo o planejamento deverá ser reorganizado, na procura por alternativas de metodologias, de materiais didáticos e de realocamentos de estudantes, sempre tendo como propósito mais amplo, sua progressiva autonomia em relação aos usos da língua escrita;

c) a formação de um espaço alfabetizador, ou de uma conjuntura de cultura gráfica ofertado pelos formatos de organização de toda a escola e em especial, as salas de aulas, capaz de oferecer aos alunos o suporte para a adaptação com a grafia e o intercâmbio com diversos tipos e nas diversas formas de movimentação de gêneros textuais. A exposição de perspectivas consentem a inclusão dos estudantes em práticas de alfabetização, tendo como base as publicidades, os rótulos, os cartazes, as revistas, os livros, os dicionários, os próprios avisos do espaço escolar, publicações da comunidade ou do município, relatórios, dentre outros, superando maneiras superficiais de formalidades ou de adestramento da escrita em contexto estritamente escolar;

d) a criação de hábitos diários e semanais, capaz de proporcionar ao educador um começo organizado de seu trabalho, desde que respeite a dois critérios essenciais: a multiplicidade e a sistematização. Uma rotina precisa, em primeiro lugar, proporcionar a variação de experiências e o acréscimo de contextos de aproveitamento. Complementar a isso, necessita apresentar um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios estudantes se preparem, concretizem aprendizagens e prossigam em seus espaços de autonomia.

Desde modo, a antecipação diária e semanal de atividades direcionadas para os fundamentos da oralidade, da escrita, da leitura, do lúdico e das atividades especializadas, pode ser bastante proveitosa, levando em consideração a melhor ocasião de sua introdução (no princípio, no meio ou no término do turno) e a melhor apresentação grupal para sua

concretização (equipes que se identificam com alguns conteúdos, ou equipes que já se acham em patamares mais firmados de aprendizagem). Essa elasticidade pode atribuir maior potencialidade à conjectura de rotinas, como artefatos que auxiliam o docente a melhor reconhecer seus estudantes e a acompanhar as alterações precisas para que o planejamento do começo não se desvie das metas mais relevantes inicialmente projetadas.

Tendo em vista que o profissional da escola ao planejar esteja ciente de que precisam pensar e desenvolver outras formas de interagir com outras disciplinas a serem aplicadas, durante a rotina, como a organização, das dinâmicas aplicadas, e as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem aplicadas.

A rotina diária realizada na escola tem por escopo preparar o trabalho tornando-o hábil e bem-sucedido de modo a permitir que os objetivos educacionais sejam alcançados. No início de cada rotina é necessário que o professor e o aluno dialoguem sobre as regras serem obedecidas para que as atividades aconteçam de forma eficaz e disposta.

“A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas”. (Brasil, V.1, 1998, p.54).

Dessa forma a organização e sistematização das atividades desenvolvidas em da sala de aula desta forma é fundamental que sofra influência quanto ao desempenho da didática levando ao professor criar um espaço de ensino, lúdico dinâmico e acolhedor, onde os mesmos possam brincar e desenvolver a aprendizagem.

### **3.3 Metodologias de aquisição da escrita**

Pode-se encontrar vários métodos de alfabetização, pois é sabido que os métodos servem para serem aplicados adequadamente durante o processo de alfabetização com intuito de facilitar a construção do conhecimento e ajudar a corrigir falhas.

#### ***3.3.1 Metodologia Montessoriana***

As escolas do Sistema Montessoriano são divulgadas pelo mundo afora, visto como a sua metodologia tem como finalidade a educação da pretensão e da vigilância, com o qual a criança tem livre-arbítrio de eleger o material a ser empregado, além de medir a colaboração.

A pedagogia de Montessori agrega-se no movimento da Escola Nova, como uma aversão aos processos habituais que não consideravam as precisões e as construções evolutivas do desenvolvimento infantil. Tem uma função de evidência neste movimento pelos novos métodos que proporcionou para os jardins de infância e para os anos iniciais do ensino formal.

“[...] Esse método a princípio, destinava-se somente a criança, retardadas em aprendizagem, mas posteriormente foi estendido a todas as crianças. [...], esse método, se preocupa com a educação da vontade e a alfabetização, tem como objetivo principal a estimulação dos órgãos dos sentidos. Por esse motivo, é chamado de método sensorial. Para sua aplicação, Maria Montessori criou um material muito rico e variado, cuja finalidade é estimular as percepções. É um método muito utilizado na pré-escola”. (Drouet, 2003, p. 88).

A técnica Montessoriano, através de Froebel, considerado o maior gênio da educação fundamenta-se em anos de pesquisa da essência da criança, pois o próprio evidenciou ter uma aplicabilidade universal, despontando que a criança é capaz ser uma amante do trabalho intelectual, selecionado de forma espontânea. Tornando-se uma necessidade vital para que a criança aprenda fazendo.

De acordo com o crescimento mental da criança, devem-se propor atividades adequadas com as quais se desenvolvem suas capacidades, pois é necessário oferecer condição e espaço para que a criança cresça em uma independência biológica. O professor deve observar a criança individualmente, em cada disciplina, agindo de acordo com as precisões individuais, pois é indispensável respeitar o compasso da criança.

O método Montessori tem como objetivo ampliar o contexto da originalidade da criança e não unicamente suas habilidades intelectuais. Preocupa-se ainda com as disposições de iniciativa, de debate e de preferências autônomas e os elementos emocionais.

“A pedagogia montessoriana vê na criança de hoje o adulto de amanhã e nessa perspectiva o método pedagógico é voltado para a humanização, de modo que a criança se desenvolva na virtude da paz e independência. Como afirma Wajskop (1995), Maria Montessori desenvolveu seu método com base principalmente na observação das crianças, assim ela elaborou uma pedagogia científica que indicava o lúdico, bem como a brincadeira, como uma atividade livre de aprendizagem e espaço educacional”. (Pessoa, 2017, p. 324).

Neste contexto a criança sendo o adulto de amanhã será um ser independente pois, tem aprendizagem de forma livre e lúdica. Tendo a autonomia como algo primordial para o desenvolvimento e aprendizagem.

Montessori usou como metodologia jogos como meio eficaz de aprendizagem, desse modo o trabalho com jogos oferece.

“[...] desafios genuínos, que vão além do âmbito cognitivo, relacionado diretamente ao dito “conteúdo escolar”, gerando interesse e prazer. As crianças, ao depararem com as regras do jogo percebem uma dinâmica grupal, solidária e com finalidades direcionadas”. (Starepravo apud Godoy, 2013 p. 5).

Godoy (2013) fala que desse modo vê-se que a criança possui mais oportunidades de ter experiências e descobertas pessoais. Dessa forma, a criança encontra muito mais prazer em suas tarefas, pois o método apresentado por Montessori tem como objetivo o desenvolvimento de energias vitais da criança, de modo que esta possa expressar suas habilidades.

Assim, concepção de educação proposta por Montessori a condição infantil foi pautada sobre a educação dos sentidos, assim Lancilloti (2010, p. 167) coloca que autora considerou cerca de que os “sentidos tinha enorme importância pedagógica, e que seria a base necessária ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo, sobre o qual se edificaria sua adaptação social”.

Para Montessori (1961) existe uma força psíquica que ajuda no desenvolver a criança e não está ligado somente ao desenvolvimento da língua, pois aos dois anos ela será capaz de reconhecer todas as pessoas e também das coisas do seu ambiente. Assim Habowski, Conte, Marchese (2017) observa,

“que as capacidades desenvolvidas na infância potencializam as aprendizagens futuras. Desde as primeiras escolas criadas para o atendimento às crianças cujas famílias eram pobres, percebeu-se que as crianças iniciavam seus estudos aos três anos de idade e aos cinco anos já sabiam ler e escrever, sem que algum professor as tivesse ensinado. Montessori reconheceu neste trabalho de campo que as crianças possuem a capacidade de absorver a cultura para o seu desenvolvimento cognitivo, por isso objetivou desenvolver com o seu método as diversas dimensões individuais infantis, preocupando-se com as capacidades de tomada de posição (atitudes) e de resolução de problemas”. (Habowski, Conte, Marchese, 2017, p.6).

Nota-se, a partir do exposto que a individualidade e a centralização são dois argumentos usados neste método e feri alguns princípios usados pela sociedade.

### **3.3.2 Método Paulo Freire**

O método Paulo Freire busca entre professores e alunos, palavras e temas do cotidiano do aluno, ou seja, averiguar a realidade concreta vivenciada pelo aluno. O professor tem que

ter consciência da tematização do processo de ensino aprendizagem do aluno, buscando desafios para que o aluno se torne um agente crítico e motivado. O professor desempenha o cargo de intermediário durante todo o procedimento de conhecimento, permitindo debates.

Este método foi desenvolvido para alfabetização de adulto pelo educador Paulo Freire, porém muitos educadores utilizam este método buscando superar os desafios encontrados pelas crianças.

O método Paulo Freire (1981), consiste em:

1. **Palavras geradoras:** a metodologia proposta tem início pela classificação do dicionário vocabular dos educandos, por meio de conversas informais, o docente analisa as palavras mais utilizadas pelos estudantes e a pela comunidade, e assim escolhe aquelas palavras que irão auxiliar no embasamento das lições. O número de vocábulos gerados pode se transformar dentre 18 a 23 expressões, aproximadamente. Depois de combinado o universo das palavras geradoras, apresenta-se as mesmas em cartazes com imagens. Então, inicia-se uma discussão dentro dos círculos de cultura para se expressar na realidade daquela classe;

2. **A silabação:** identificadas uma vez, cada vocábulo gerado incide em ser estudado por meio da separação silábica, com semelhança ao método habitual. Cada sílaba se abre em sua respectiva família silábica, com a mudança da vogal. (BA-BE-BI-BO-BU);

3. **As palavras novas:** o seguinte passo é a edificação de novas palavras. Empregando as famílias silábicas já conhecidas, o grupo configura palavras novas;

4. **A conscientização:** uma questão primordial da técnica é o debate sobre as variedades de temas nascido a partir dos vocábulos gerados. Para o autor Paulo Freire, a alfabetização não pode se reduzir aos métodos de codificação e decodificação. Desse modo, o escopo da alfabetização infantil é gerar a conscientização acerca das dificuldades cotidianas, o entendimento de mundo e a noção da realidade social.

Paulo Freire recomenda o emprego de sua técnica nas cinco fases seguintes:

**1ª fase:** Classificação do dicionário vocabular do grupo. Nessa fase surgem as influências mútuas de proximidade e conhecimento recíproco, assim como a interpretação dos vocábulos da linguagem dos componentes do grupo, considerando seu linguajar cultural;

**2ª fase:** Seleção das palavras escolhidas, adotando os discernimentos de riqueza fonética, problemas fonéticos – em uma continuidade gradual das mais fáceis para as mais complicadas, da obrigação pragmática da palavra nas práticas sociais, culturais, políticas da comunidade ou de grupos;

**3ª fase:** Formação de condições existenciais peculiares do grupo. Aborda-se situações implantadas na realidade local, que necessitam ser debatidas com a finalidade de expor ponto de vista para a pesquisa crítica consciente de dificuldades locais, regionais e nacionais;

**4ª fase:** Formação das folhas-roteiro que servem para nortear as discursões, as quais precisarão servir como informações, sem no entanto acompanhar um preceito rígido;

**5ª fase:** Formação dos fichários de vocábulos para a alteração das famílias fonéticas adequadas às palavras geradoras.

Este método tem como objetivo direcionar o educador na sua jornada, tornando-se observador, reflexível em suas ações, pois é necessário que o mesmo tenha compromisso na construção de conhecimentos, gerando seres pensantes e críticos.

Assim Freire (1978) mostra que a metodologia usada por Paulo Freire tem como base a instrução num processo de duas vias, onde o educador e o educando são responsáveis pelo seu desempenho. Nesta perspectiva o educador foge do modelo arcaico, preconcebido de alfabetização. Nesta metodologia o conhecimento se agrega as reflexões acerca da realidade, fazendo com que o aprendiz pense na sua condição de oprimido.

Também Freire (1978) coloca que essa técnica se difere do Modelo Bancário que é densamente difundido na educação habitual, onde o estudante é um hangar de conhecimento que lhe é derramado e se sujeita ao domínio do professor, desenvolvendo a partir disso, um indivíduo sem emancipação. No ensino, no Método Bancário o aluno não executa o raciocinar, o pensar e a sua condição será sempre a de concordância e obediência ao poder tirano.

### ***3.3.3 Método Construtivista***

Jean Piaget fragmentou a teoria do construtivismo, com base na Teoria Psicogenética ou Epistemologia Genética (estudo dos mecanismos de desenvolvimento do conhecimento racional – tais como as noções de tempo, lugar, objeto, causalidade, etc.), estando mais conhecida como concepção construtivista da formação da inteligência. Orienta o professor para uma prática pedagógica criativa, permitindo que o estudante estabeleça o seu conhecimento, a sua autonomia moral e intelectual.

“Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro”. (Freire, 1987, p. 67 apud Farias, 2013, p 4).

O professor tem que promover a interação com o educando para mediar e facilitar o processo de aprendizagem. Considerando que o construtivismo convida o aluno a participar ativamente do próprio aprendizado por meio da experimentação, pesquisas em grupos, etc.

Assim o processo de alfabetização sendo um processo ligado a ações culturais.

“[...] para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente”. (Freire, 1982, p. 48).

Um benefício do método construtivista para Chahuán-Jiménez (2009), é que existem múltiplos meios existentes para se consultar, como internet, livros, televisão, revistas, dentre outros. De tal modo que o docente não será o único a ter acesso aos teores de estudo; o estudante, assim como o docente, possuirá acesso aos mesmos meios disponíveis para a aquisição de conhecimento, a partir da efetivação de pesquisas e sendo ativo no método de ensino-aprendizagem. E como desafio está a dificuldade de o docente dirigir a turma pois cada educando tem um jeito particular de aprender.

### **3.3.4 Método *Emília Ferreiro***

Ferreiro não desenvolveu um método, mas sim realizou pesquisas de campo, procurando observar a construção da linguagem escrita da criança, considerando que todo o seu trabalho evidencia teorias pedagógicas e metodológicas no processo da escrita, ou seja, técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio.

Neste sentido, alfabetizar é construir conhecimento, pois muitos antes da aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças estabelecem teorias, ditados, conceitos sobre algumas reproduções que viram ou escutaram, evidenciam certa atitude numa expectativa de letramento. E convergência, para Freire (1983, p.49) “alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo”. O autor ainda comenta que,

“Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os

caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social”. (Ferreira, 1996, p. 23).

Portanto a escrita e a leitura a partir da assimilação do conhecimento é o caminho para desenvolver o intelecto da seja da criança ou adulto no processo de alfabetização.

Para Ferreiro & Teberosky (1999, p. 9) “Nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita e que o processo inicial de alfabetização é longo e trabalhoso para todos e não importa a classe social”. Para ambos os casos a mão que escreve e o olho que lê estão sobre o comando de um cérebro e todas as pessoas não importando a classe social passa por este processo. A grande diferença é que, segundo as autoras, as crianças de classe média chegam à escola com o processo de alfabetização avançado, enquanto que as crianças de baixa renda chegam à escola com a compreensão primitiva sobre a grafia, mas isso não afirma que uma ou outra criança é menos capaz, mas as oportunidades são diferentes.

Considerando o processo de alfabetização algo difícil de realizar, cabe aos professores alfabetizadores estarem em constante formação continuada ou em serviço capaz de favorecer conhecimentos importantes nas áreas cognitivas, sociais, econômicas e contextuais relacionadas às crianças e favorecendo posteriormente aprendizagem de forma satisfatória com uma linha pedagógica norteadora da alfabetização capaz de fazer a diferença no meio educacional e social das crianças em questão .

Paulo Freire (2008, p. 71) diz claramente que “Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática”. Sendo assim consideramos importante a prática pedagógica desde a Educação Infantil, sabe-se ser esta etapa da educação o alicerce de toda vida escolar, logo, se a base for construída em uma estrutura desarticulada o futuro educacional das crianças terá um desastroso fim.

Os investimentos na educação de crianças são visíveis a cada novo dia surge uma nova lei ou uma nova emenda que diz como se deve realizar a educação de todas as crianças , porém nunca ninguém se preocupou em conhecer o que é “esse total” e em qual totalidade está posto, bem como são visíveis os problemas de aprendizagem.

Portanto, cabe o investimento na educação, mas cabe também mapeamento das informações e das necessidades educacionais, formação para os professores alfabetizadores, pesquisas qualificada e seriedade ao tratar-se de analfabetismo e a forma de combatê-lo, não somente como um ato simbólico e assistencialista para atender os requisitos legais exigidos pelo Banco Mundial, mas sobretudo, atender as necessidades da crianças , oferecendo educação de verdade valorizando seu contexto, sua identidade e suas diferenças, posto que o

analfabetismo é um problema sério onde toda a sociedade e os poderes públicos constituídos deveriam se empenhar em resolver.

Não podemos negar que não aprender a ler e escrever advêm também do processo de alfabetização que a criança se submete. Muitas vezes não oferecendo condições para a aprendizagem, apenas oferecendo condições para ser promovido a cada ano, mesmo sem levar em condições efetivamente a aprendizagem.

O aspecto mais importante a ser considerado no processo de alfabetização é aquele relacionado ao seu caráter conceitual, onde a criança irá construir como sujeito ativo, o seu conhecimento sobre leitura e escrita.

Soares (2010) ressalta que:

“a construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulo e motivação”. (Soares, 2010, p. 39).

Observamos outro problema em relação a aquisição da leitura e da escrita, que é o hábito de ler, onde raramente encontramos no meio educacional alguém que ler por prazer. Geralmente alguns professores alfabetizadores nos afirmam que a leitura para eles é uma obrigação. Em vários contextos ainda há o hábito de que para as séries iniciais devem ser enviados os professores cansados e em vias de aposentadoria, que um dia não motivado a uma boa formação e que atualmente conta os dias de viver uma vida menos agitada, com tranquilidade.

Sendo assim, a criança é que mais sofre com a falta de um ambiente de pessoas leitoras. Criança pobre, sofre duas vezes, em casa e na escola, este fato é noticiário do mundo inteiro, e no Brasil o caso é sério onde muitas escolas se omitem quanto a isso. Ora, considerando que a criança aprende também por imitação, não vendo ninguém lendo em sua volta não poderá imitar o ato de ler e quando o faz por imposição nega-se a fazer ou não consegue fazer, o que é muito pior.

Sabe-se que isso não é uma regra, pois temos conhecimentos de professores que por outro lado realizam tarefas individuais e estudos a fim de estabelecer relações entre seu aluno e o conhecimento que ele adquire bem como o ensinamento da leitura e da escrita.

Os educadores precisam produzir dentro de cada sala de aula um ambiente positivo, uma maneira de vida que motive o aluno ir ao encontro da leitura por meio de uma impressão positiva. Os educadores positivos são realistas, mas sempre buscam o melhor em seus educandos.

Neste sentido a aprendizagem pode ser adquirida também por meio da afetividade, mesmo aqueles que possuem dificuldades na leitura e na escrita, sendo respeitados dentro de seus limites e de suas especificidades, sentindo-se importantes no processo de aprendizagem tendem a adquirir conhecimentos relevantes se forem estimulados a isto.

No decorrer dos anos, percebe-se um número grande de crianças que não conseguem ler e escrever no tempo considerado ideal. Outros não conseguem fazer isto em tempo nenhum, aumentando o número de analfabetismo por todo mundo especialmente no Brasil, embora surjam programas que se apresentam como eficientes para combater este déficit infelizmente o quadro que se apresenta não é satisfatório e as causas são as mais diversas como provam pesquisas realizadas nas mais diversas realidades educacionais.

Para Almeida, (2010, p. 11). “As dificuldades de leitura e escrita são apresentadas em função de uma situação, orgânica ou psicológica que envolve a memorização, o armazenamento de informações por parte da criança”.

Por isso, é importante tornar os estudantes capazes de compreender o significado da aprendizagem, para usá-las no dia a dia de forma a atender às suas exigências e as exigências da própria sociedade. Assim a alfabetização vai além de códigos por códigos. É importante que todo processo inicie na educação infantil onde as crianças chegam com muita curiosidade e espontaneidade e disponíveis à aprendizagem.

*PARTE I***REVISÃO DA LITERATURA**

---

---

## **CAPÍTULO 4.**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

---

---

No capítulo 4. pretendemos apresentar os princípios metodológicos presentes no relatório, referindo os objetivos e questões de investigação do estudo, os instrumentos utilizados na recolha de dados. São ainda apresentados os intervenientes que participaram na investigação em sala de aula com o método de observação, fornecendo desta forma informação relevante a ser tratada e analisada para posteriores conclusões.

#### **4.1 Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo genérico descrever as práticas de ensino da linguagem escrita com professores que lecionam no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Face a esta problemática sublinha-se a escassa informação disponível nomeadamente no contexto de ensino português.

O referido estudo está constituído em duas partes para melhor responder ao objetivo indicado. A primeira parte obedece a um estudo descritivo e comparativo como o concretizado por Fijalkow (2003). Esta parte pretende descrever as práticas desenvolvidas pelos educadores no início da educação na escola pública obrigatória. Na discussão destes resultados que serão estabelecidas comparações entre as práticas utilizadas nas escolas com as práticas adotadas em outros municípios no Brasil que estão gerando resultados positivos.

Os trabalhos da fundamentação da pesquisa que foram referenciados nos capítulos precedentes têm enfatizado que os educadores podem ser incorporados de acordo com os métodos de ensinos.

Deste modo, após uma exposição cansativa das práticas dos docentes, a segunda parte deste estudo foi guiada pela seguinte questão investigativa: Quais estratégias metodológicas eficazes que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem da escrita pelo aluno do Ensino Fundamental I do 1º ao 3º ano?

Neste primeiro momento, as práticas de ensino dos docentes foram qualificadas por meio das réplicas de uma entrevista semiestruturada que será apresentado em maior detalhe neste capítulo. As respostas das entrevistas constituíram em objeto de tratamento diferenciado nas duas partes que constituem este estudo. Na primeira parte do esboço, todas as questões alçadas pela entrevista foram consideradas para apresentar as práticas dos educadores atuantes

no município. Na segunda parte do estudo, analisado a extensão do questionário, foi efetivada uma análise fatorial como forma de validação do instrumento e os fatores revelados foram utilizados como variáveis para a realização de uma análise hierárquica de clusters<sup>7</sup>.

O primeiro grupo do estudo foi composto por 12 docentes que ensinam no 1º ao 3º ano do ensino fundamental. O procedimento de amostragem para os participantes que agregam este estudo foi guiado por princípios não aleatórios ou não probabilísticos. Neste tipo de amostra, os elementos são escolhidos pela sua conformidade, por voluntariado ou acidentalmente Almeida & Freire (2008); Maroco (2011); Maroco & Bispo (2005); Pestana & Gageiro (2005). O único critério utilizado foi o de se encontrarem a lecionar no 1º ano de escolaridade no momento da resposta ao questionário.

## **4.2 Lócus da pesquisa**

Com base em dados documentais, este item descreve o contexto da pesquisa, apresentando informações básicas sobre o Estado do Maranhão e especial a cidade de São Luís, capital, onde a pesquisa está inserida e é o centro dos registros pesquisados.

O primeiro critério de definição do lócus de pesquisa foi escolher as escolas e as turmas de uma das séries do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Tal escolha se justifica diante da carência de trabalhos relacionados ao 1º ciclo do ensino fundamental que tem apresentado baixos resultados em avaliações como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Esses resultados, de acordo com Batista (2011), estariam relacionados ao desenvolvimento e consolidação do processo de aprendizagem da língua escrita, que por sua vez, aconteceria nas séries em questão. Nosso intuito era, portanto, compreender práticas que subsidiariam esse desenvolvimento. O segundo critério de definição foi a opção pela rede pública de ensino, escolhida por atender a maior parte dos estudantes das classes mas baixas do município de Alcântara, assim buscamos selecionar escolas que estariam no topo do Ranking das notas do IDEB 2017. O terceiro critério foi a disponibilidade das professoras e da escola em nos receber e possibilitar a nossa presença na sala de aula para atividade de pesquisa utilizando o método de observação.

### **4.2.1 Estado do Maranhão**

**História** - Os espanhóis foram os primeiros europeus a chegar à área que hoje corresponde ao Estado do Maranhão, no ano de 1500.

---

<sup>7</sup> A análise de cluster é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de uma forma em que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e elementos em clusters diferentes sejam distintos entre si.

Após 35 anos, os portugueses tentaram retomar o território, mas fracassaram na sua tentativa. No ano de 1612, uma caravana com 500 franceses chegou a França Equinocial. A batalha com o povoado por parte dos portugueses prolongou-se até 1515.

Durante esse período de combate, existiram várias tréguas, mas os portugueses conseguiram retomar a área em definitivo. No ano de 1612, a Coroa estabelecia o Estado do Maranhão e Grão-Pará. A finalidade era aprimorar a defesa da costa e os contatos com a metrópole.

A vigilância não impediu uma nova ofensiva estrangeira. Dessa vez, no ano de 1641, os holandeses chegam à região e ocupam a ilha de São Luiz. A designação era uma homenagem a Luiz XIII. A permanência dos holandeses se estendeu por três anos.

Quando os portugueses obtiveram a consolidação do domínio na região, ocorreu a separação de Maranhão e Grão-Pará, em 1774.

O Maranhão está entre os estados com maior influência política portuguesa. Esse acontecimento fez com que, apenas em 1823, o estado acolhesse a Independência do Brasil. O processo não foi tranquilo e o fim procedeu em uma batalha armada.

**Economia** - Até o final do séc. XVII, o alicerce da economia maranhense permanecia centralizado na produção de especiarias, como a pimenta, a canela e o cravo. Igualmente de grande valor a plantação da cana-de açúcar.

Com o fim da escravidão, datada em 13 de maio de 1888, uma temporada de relevante decadência econômica devastou o Maranhão. O restabelecimento só chegaria no final do século XX, com o incremento da indústria têxtil.

<b>Bandeira</b> 	<b>Brasão</b> 	<b>Mapa</b> 
<b>Hino</b> Entre o rumor das selvas seculares...[+]	<b>Capital</b> São Luís	<b>Área Total</b> 331.983,293 km <sup>2</sup>
<b>Sigla</b> MA	<b>Região</b> Nordeste	<b>População</b> 7 035 055 hab

**Figura 6.** – Imagens da Bandeira, Brasão, Mapa e dados do Maranhão

Fonte: "Maranhão" em *Só Geografia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2007-2019. Consultado em 22/09/2019 às 16:50. Disponível na Internet em <http://www.sogeografia.com.br/Conteudos/Estados/Maranhao>, acesso em 24 de setembro 2019.

**Formação da População** – Foram registradas, no decorrer do século XX, no estado do Maranhão, duas importantes correntes migratórias. O movimento teve início com a chegada de sírio-libaneses.

Se instalaram no Maranhão migrantes do Ceará, no intervalo das décadas de 40 e 60, em busca de lavouras mais produtivas.

**Cultura** - O Maranhão faz parte dos estados que mais contribuíram para a cultura do País. Gonçalves Dias (1823-1864) e Raimundo Correia (1860-1911) estão entre os poetas que nasceram no Maranhão.

Entre os maranhenses famosos estão, Coelho Neto (1864-1934), Aloísio Azevedo (1857-1913), Arthur Azevedo (1855-1908), Humberto de Campos (1886-1934) e Graça Aranha (1868-1931).

**Aspectos Geográficos** – A planície litorânea e o planalto tabular são os relevos predominantes no Maranhão.. Na planície há os chamados tabuleiros, praias e as baixadas alagadiças. Há também múltiplas dunas de areia, entre as mais conhecidas estão as baías de São José e São Marcos.

Há a predominância de serras, nas regiões de planaltos, que são as chapadas com escarpas.

**Clima** - O clima no estado do Maranhão sofre uma influência tropical, com oscilações de temperaturas, como as médias elevadas durante todo o ano.

#### ***4.2.2 Cidade de Alcântara***

Integrando a Região Metropolitana de São Luis, estado do Maranhão, está o município de Alcântara. Possuindo uma área com extensão de 1495,6km<sup>2</sup>, e com uma população estimada em 22.165 habitantes no censo de 2004.

O município de Alcântara, no passado, foi habitado por índios tupinambás, em uma aldeia denominada de Tapuitapera. No início do século XVII, os franceses que se estabeleceram no município de Alcântara acabaram sendo expulsos pelos portugueses. Foi durante o período colonial com um importante centro agrícola e comercial que o vilarejo foi elevado a vila de Santo António de Alcântara no ano de 1648. No século XIX o povoado enfrentou um longo período de decadência.

O domínio português foi firmado após a expulsão dos franceses, mas a importância do povoado não foi diminuída. Entre os anos de 1616 e 1618, deu início a colonização

portuguesa em Tapuitapera, onde existia um pequeno presídio que os índios destruíram mais tarde.

Tapuitapera passou à fazer parte da capitania de Cumã, após a subdivisão das capitanias do Grão-Pará e Maranhão, através de uma doação efetivada pelo então 1.º Governador do estado do Maranhão, o senhor Francisco Coelho de Carvalho, em favor ao irmão Antônio Coelho de Carvalho, doação essa, datada em 19 de março de 1624. Contudo, o desenvolvimento não chegou de forma rápida à capitania, pois no ano de 1641, época da invasão holandesa, a mesma foi abandonada após um breve período de ocupação.



**Figura 7.** – Imagens panorâmicas da cidade de Alcântara – MA

Fonte: LOXOSCELES. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikipédia, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Loxosceles>>. Acesso em: 19 setembro. 2019.

Alcântara comporta o CLA, que é um centro espacial de lançamento, onde são injetados os foguetes para lançar os satélites na atmosfera, no âmbito da missão espacial brasileira. O CLA, na América Latina, é o único adversário do Centro Espacial de Kourou, localizada na Guiana Francesa, mas ao avesso deste, o centro espacial brasileiro de Alcântara não opera lançamentos constantes em razão de atrasos tecnológicos e logísticos.

O município de Alcântara proporciona múltiplas opções para o turismo, voltadas para à cultura, a religiosidade e a história do Brasil. Conta ainda com opções para lazer, aventura, ecologia, ciência e gastronomia, e com uma vasta contemplação da natureza.

Alcântara está localizada em frente ao mar da Baía de São Marcos, cercadas por igarapés, ilhas, manguezal, rios e riquezas naturais, fazendo um convite para os turistas aventureiros, com passeios exploratórios e mergulhos na natureza e trilhas de bicicletas ou a pé.

Devido a vasta vegetação, o município de Alcântara apresenta um clima tropical quente e úmido, com média anual de 29° graus Célsius de temperatura. Com uma população, estimada em 25 mil habitantes, atualmente, sendo em sua maioria, descendentes de quilombolas, que vivem espalhados pela área rural.

O Aglomerado de casas, com vista para o mar e cercado por uma densa vegetação, o município de Alcântara tem como porta de entrada o Porto do Jacaré, que tem uma interligação com a área do Centro Histórico de São Luís, por meio de passarelas feitas em alvenaria de pedras, percorrendo o trecho de manguezal às margens do Igarapé Jacaré.

#### ***4.2.3 Escola Municipal Governador Newton de Barros Bello***

Escola Municipal Governador Newton de Barros Bello está inserida na Zona Rural de Alcântara, pois está localizada na Avenida da Paz s/n°, Povoado Raimundo Su – MA, a 98 km da sede do município de Alcântara. O telefone de contato da escola é (98) 3337-8002, com o e-mail [educacao@alcantara.ma.gov.br](mailto:educacao@alcantara.ma.gov.br), disponibilizado para a comunicação. A escola está inserida em um Povoado carente. Atualmente a escola possui 245 alunos matriculados, segundo dados passado pela Diretora no momento da pesquisa. Distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Seu horário de funcionamento é das 7h 30min às 11h 15min, 08 salas de aulas distribuídas da seguinte forma: 03 salas de aulas para Educação Infantil: Maternal, Pré I e Pré II e 05 salas de aulas do 1° ao 5° ano dos Anos Iniciais, no total de 128 alunos. No turno vespertino funciona das 13h 30min às 17h 30min, 05 salas de aulas: 02 turmas do 6° e uma de cada turma do 7°, 8° e 9° ano do Fundamental II – Anos Finais, no total de 117 alunos. A noite Funciona das 19h 00min às 22h 00min, o Ensino Médio com 5 salas de aulas: 2 salas do 1° ano, 1 sala do 2° ano, 1 sala do 3° ano e 1 sala funciona 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Não foi possível obter informações do quantitativo de alunos matriculados no Ensino Médio, tendo em vista que a escola do município foi cedida para o Estado que gerencia a educação noturna.

A escola possui uma estrutura física composta por 8 salas de aulas, 1 pátio coberto, 6 banheiros, 1 cantina, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala da direção escolar, 1 sala adaptada para exposição dos livros, não possui computadores, internet e nem telefone.

O corpo docente da escola é formado por 16 professores, sendo 12 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com 5 professores no Ensino Fundamenta I, com 2 professores atuando no 1° ano, 2 professores no 2° ano, 2 professores no 3° ano e 1 professor volante que atua na folga para planejamento dos professores deste segmento. Dispõe de 1 Diretora e não tem

Coordenador Pedagógico fixo na escola, pois o município de Alcântara adota uma política de Coordenador de núcleo. Entretanto a Secretaria Municipal de Educação de Alcântara - SEMED, possui 2 coordenadoras para todas as escolas da rede de ensino do município, ou seja, distribuídas da seguinte forma: 1 coordenadora de núcleo é responsável pelo 1º, 2º e 3º ano e 1 coordenadora para o 4º e 5º ano. É importante destacar que nesta pesquisa foi observada, especificamente, as turmas do 1º, 2º e 3º anos, portanto constatado que existe 1 turma do 1º ano, composta por 17 alunos e 2 professoras, uma fixa e uma volante, onde as duas tem formação em Pedagogia. No 2º ano também existe apenas 1 turma, composta por 15 alunos e 2 professores, uma fixa com formação em Pedagogia/Letras e um volante com formação em Pedagogia, pois no 3º ano existe 1 turma, composta por 13 alunos e 2 professores, um fixo com formação em Geografia e um volante com formação em Pedagogia.

A escola não possui Projeto Pedagógico e conforme informação da Direção escolar este documento encontra-se em elaboração.



**Figura 8.** – Vista principal da Escola Municipal Governador Newton de Barros Bell, após sua reforma

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Escola+Municipal+Governador+Newton+de+Barros+Bello>: disponível em 19 de setembro de 2019.

#### ***4.2.4 Unidade Integrada Presidente John Kennedy***

A Unidade Integrada Presidente John Kennedy está localizada na Rua do Sol, número 21, Bairro Caravelas, no Centro do município de Alcântara, na Zona Urbana. CEP: 65250-000. Alcântara – MA. O telefone para contato é o (98) 3249-1096, com e-mail: educacao@alcantara.ma.gov.br. A escola atende crianças carentes da comunidade e oferta somente o Fundamental I (Anos Iniciais). Atualmente a escola possui 351 alunos matriculados (conforme informação passada pela Diretora da escola). No turno matutino funciona das 7h 30min às 11h 15min, com 8 salas de aulas distribuídas da seguinte forma: 3 salas de aulas para o 1º ano, 3 salas de aulas para o 2º ano e 2 salas de aulas para o 3º ano, no total de 182 alunos. No turno vespertino funciona das 13h 30min às 17h 15min, com 6 salas de aulas distribuídas da seguinte forma: 3 salas de aulas para o 4º ano e 3 salas de aulas para o 5º ano, no total de 169 alunos. Nas turmas do 4º e 5º ano tem uma professora para cada disciplina.

A escola possui uma estrutura física composta por 8 salas de aulas, 1 pátio coberto, 2 banheiros, 1 cantina, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala da direção escolar, não possui biblioteca, não possui computadores, internet e nem telefone.

O corpo docente da escola é formado por 18 professores, sendo 17 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, pois são 8 professoras atuando do 1º ao 3ª ano, com 6 professoras fixas e 2 volantes que atua na folga para planejamento dos professores deste segmento. Dispõe de 1 Diretora e não tem Coordenador Pedagógico fixo na escola, pois o município de Alcântara adota uma política de Coordenador de núcleo, ou seja, existe 1 coordenador para cada segmento de ensino, responsável por todas as escolas do município que atuam de forma itinerante prestando apoio nas escolas, mas exercendo suas atividades na sede da Secretaria de Educação do Município de Alcântara - SEMED.

Destaco que nesta escola só foi possível realizar as observações nas turmas do 1º e 2º ano devido a disponibilidade dos professores do dia, porém foi constatado que existe 3 turmas do 1º ano, composta por 18 alunos cada turma, com 1 professora fixa em cada turma, sendo a do 1º ano A com formação em Pedagogia; a do 1º ano B com formação em Geografia e a do 1º ano C com formação em Letras; 3 turmas no 2º ano, compostas por 21 alunos cada turma, com 1 professora fixa em cada turma, sendo a do 2º ano A com formação em pedagogia e as do 2ª anos B e C com formação em Geografia; 2 turmas do 3º ano, composta por 33 alunos cada turma, com 1 professora fixa em cada turma, sendo a do 3º ano A com formação em

Pedagogia e 3º ano B com formação em História e 2 professoras volantes com formação em Geografia e Pedagogia.

A escola está em processo de municipalização desde o ano de 2013. O município assumiu a responsabilidade da escola, contudo o processo burocrático de documentação se encontra em andamento.

A escola não possui Projeto Pedagógico, pois conforme informação da Diretora este documento encontra-se em elaboração. Entretanto, foi apresentado o Plano de Ação da Escola elaborado para o ano de 2019, onde constam os objetivos que a unidade de ensino deseja alcançar no planejamento das suas ações no processo de ensino-aprendizagem.



**Figura 9** – Vista principal da Escola Municipal *Unidade Integrada Presidente John Kennedy*

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Escola+Municipal+unidade+integrada+john+kennedy:disponível+em+19+de+setembro+de+2019>.

#### **4.2.4 Escola Municipal Senador Archer**

A Escola Municipal Senador Archer está localizada na Rua Principal, sem número, Povoado Rio Grande, no município de Alcântara-MA, na Zona Rural. O telefone para contato é o (98) 3249-1096, com e-mail: [educacao@alcantara.ma.gov.br](mailto:educacao@alcantara.ma.gov.br). Atualmente a escola oferta a Educação Infantil e o Fundamental I (Anos Iniciais), possui 59 alunos matriculados (conforme informação passada pela Gestora de Pólo). A escola funciona só no turno matutino das 7h 30min às 11h 20min, possui 3 salas de aulas multisseriadas distribuídas da seguinte forma: 1 sala de aula para a Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II), com 15 alunos, 1 sala de aula para o 1º, 2º e 3º ano, com 20 alunos e 1 sala de aula para o 4º e 5º ano com 24 alunos, no total de 59 alunos. As professoras trabalham com turmas multisseriadas, atendendo alunos com idades e níveis cognitivos diferentes.

A escola possui uma estrutura física composta por 3 salas de aulas, 1 pátio pequeno coberto, 2 banheiros, 1 cantina, não tem secretaria, não tem sala de professores, não tem sala da direção escolar, não tem biblioteca, não tem computadores, internet e nem telefone.

A equipe docente da escola é formada por 3 professores, do sexo feminino, nas quais 1 professora atua na sala multisseriada A da Educação Infantil (maternal, Infantil I e Infantil II), 1 professora atua na sala multisseriada B do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º ano) e 1 professora atua na sala multisseriada C do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano), não possui professor volante. A escola possui 1 Gestora de Pólo é responsável por 4 escolas distribuídas em Povoados do município de Alcântara de difícil acesso – para escola ter uma diretora teria que ter em média 100 alunos matriculados na escola. A distância e a falta do transporte dificultam a assiduidade da Gestora de Pólo nas escolas de sua responsabilidade. Não tem Coordenadora Pedagógica fixo na escola, pois o município de Alcântara adota uma política de Coordenador de núcleo, pois existe 1 coordenadora para cada segmento de ensino, responsável por todas as escolas do município que atuam de forma itinerante prestando apoio nas escolas, mas exercendo suas atividades na sede da Secretaria de Educação do Município de Alcântara - SEMED.

Destaco que nesta escola só foi possível realizar as observações nas turmas do 1º, 2º e 3º anos, porém como a escola funciona com salas multisseriadas foi identificado que existe 1 turma que trabalha com o 1º, 2º e 3º anos na mesma sala, composta por 20 alunos, sendo 9 alunos do 1º ano, 3 alunos do 2º ano e 8 alunos do 3º ano, com 1 professora fixa na turma com formação em Pedagogia.



**Figura 10** – Vista principal da Escola Municipal Senador Archer

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Escola+Municipal+Senador+Archer:disponível> em 19 de setembro de 2019.

A escola não possui Projeto Pedagógico, pois conforme informação da Diretora este documento encontra-se em elaboração. Entretanto, foi apresentado o Plano de Ação da Escola elaborado para o ano de 2019, onde constam os objetivos e atividades a serem executadas pela escola e o que deseja alcançar no planejamento das suas ações anuais diante ao processo do ensino-aprendizagem.

### **4.3 Questões de Investigações**

Como refere Tuckman (2000), a escolha do tema do processo investigativo é uma etapa das mais difíceis, pois não existe uma receita ou direção indicada a seguir. É nesta fase que nos é dada a liberdade de pensar intrinsecamente sobre o que nos desperta interesse, para que através de uma investigação, sejam definidos objetivos e questões, nos seja permitido obter resultados, que por sua vez nos possibilitarão a chegada de conclusões sobre o tema selecionado.

Assim sendo, nesta investigação pretendia-se que o foco incidisse na percepção de docentes relativamente aos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois, considerando que a aquisição das competências referidas anteriormente é essencial no início da escolaridade obrigatória, uma vez que estas possibilitarão ao aluno ser capaz de participar integralmente em todas as outras áreas curriculares, torna-se essencial perceber qual a opinião que os docentes têm acerca da importância e utilização de um método de alfabetização na prática pedagógica. É o professor que orienta todo o processo de alfabetização, e é por isso as suas percepções e práticas que definem como será o desenvolvimento do processo.

Deste modo, avaliando todo o contexto levantado na problemática, algumas indagações são necessárias para direcionar a pesquisa e entender de forma científica pontos importantes que estão sendo desenvolvidos ou não sobre o desenvolvimento da escrita dos alunos, sediados nas escolas públicas do município de Alcântara nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I. Onde pretendemos acompanhar os seguintes pontos:

- ✓ Quais estratégias metodológicas eficazes que possibilitam o melhor desenvolvimento no método de ensino-aprendizagem da escrita pelo aluno do ensino fundamental I?
- ✓ Qual o principal fator que contribui para o processo da escrita no ensino fundamental I?
- ✓ Quais os desafios para implementação das estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental I?

- ✓ Quais medidas pedagógicas que estão sendo implementadas pelas Escolas municipais para sanar a defasagem da escrita dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I?

#### **4.4 Objetivos**

Assim, e como nos diz Bardin (1994, p. 98), se o objetivo “é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.”, definiram-se como objetivos gerais e específicos desta investigação os seguintes pontos listados nos subitens abaixo.

##### **4.4.1. Geral**

Analisar as estratégias metodológicas que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da escrita pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I do município de Alcântara – Maranhão – Brasil, bem como seus desafios para sua implementação.

##### **4.4.2. Específicos**

- ✓ Verificar quais estratégias são empregadas nos diferentes contextos do aprendizado escolar e suas dificuldades no processo da escrita de alunos do ensino fundamental I;
- ✓ Entender os fatores que contribuam para o processo da escrita no aprendizado dos alunos do ensino fundamental I em sala de aula;
- ✓ Conhecer os desafios para implementação das estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem na escrita do ensino fundamental I; e
- ✓ Identificar as medidas pedagógicas que estão sendo implementadas pelas Escolas municipais para sanar a defasagem da escrita dos alunos que ingressam da pré-escola para o ensino fundamental.

#### **4.5 Principais Hipóteses**

A respeito dos aspectos que abrangem o ensino, Bordenave e Pereira (2002) ressaltam a importância das estratégias do educador no emprego de distintas formas de interação para oportunizar aos educandos a edificação do conhecimento de acordo com as experiências individuais, particulares, dos conhecimentos prévios e do modo próprio de interpretar as informações. Os educadores compreendem, no decorrer do seu trabalho, que para o aluno

adquirir o domínio de determinado conhecimento ele necessita um repertório de estratégias de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa estar ciente da importância que seu trabalho representa na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos alunos.

Ao abordar sobre as dificuldades de produção textual, se observa que o papel dos educadores nas instituições de ensino tem expressiva relevância para o bom desempenho do aprendizado no ensino do estudante, pois se institui nas escolas múltiplas funções dos docentes: há educadores com experiência no campo de trabalho, que contêm a teoria dos conteúdos, mas que não conseguem repassar a informação para os alunos, educadores que sabem repassar os conteúdos teóricos, mas nunca os vivenciaram, há ainda aqueles educadores que possuem todas essas características, teoria, prática e didática, dentre outros perfis, e ainda tem aqueles que não possuem o conhecimento apropriado para estar no ensino, e mesmo assim estão dentro de sala de aula.

Discorrendo sobre o último grupo, se observa que são educadores pelo simples fato de ser, na verdade, estão unicamente preenchendo uma deficiência no quadro de contratados da escola, quando não possui professores qualificados.

Desse modo, passam o conhecimento para os alunos sem tomar o cuidado com o verdadeiro significado do método ensino-aprendizagem. A maior parte desses educadores apenas escreve no quadro-de-giz, e após, realiza uma leitura qualquer do livro didático fazendo com que o aluno fique entediado, e sem ter a preocupação se houve assimilação do conteúdo repassado.

Desse modo, esse grupo não deve se identificar como educadores, pois são apenas meros repetidores mecânicos de informações, portanto, não oferecem aos educandos a inquietação do conhecimento. Assim, pesquisas realizadas de campo com alunos do ensino fundamental I, foi constatado que 70% dos entrevistados creem que os problemas encontrados na produção e concepção de textos se produzem em função da falta de incentivo por parte dos educadores, dentro da sala de aula. Argumentaram que alguns educadores não trabalham instigando a leitura crítica de escrituras e nem sugerem determinada produção textual própria do educando para avaliar suas capacidades sobre concepção de escrituras. É fato que na maior parte das instituições de ensino pouco se exige do estudante no que se refere à produção textual, em algumas escolas essa metodologia é iniciada somente no ensino médio e com uma frequência muito pequena.

## **4.6 Características da Análise**

Tendo em conta a problematização, os objetivos definidos e as questões de investigação sugeridas, foi eleita a metodologia a utilizar neste estudo. Como tal, foi realizada uma investigação qualitativa, apoiada num paradigma interpretativo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” Este estudo tem um carácter qualitativo, orientando-se pelas características gerais que identificam este tipo de abordagem metodológica, pois foi realizado com base nas convicções de um grupo de docentes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, tendo em consideração que as experiências destes na prática pedagógica da alfabetização nos dariam a informação pretendida, ou seja, a percepção e os significados atribuídos pelos docentes aos métodos de ensino para as questões do ensino-aprendizagem na escrita e sua forma de utilização.

Bogdan & Biklen (1994), mencionam ainda que a investigação qualitativa é um plano flexível, na medida em que os investigadores se baseiam em hipóteses teóricas e na recolha de informações, que podem ser feita por meio de entrevistas, inquéritos e relatórios de observações diretas, e tem como derradeiro objetivo fazer uma análise de conteúdo com base nos dados obtidos, dando respostas às questões estabelecidas inicialmente.

Atendendo a que a recolha de dados deste tipo de investigação foi feita através de entrevistas, definimos a mesma com base neste paradigma, pois conforme Denzin & Lincoln (2006, p. 23) uma investigação qualitativa “implica uma ênfase sobre as qualidades e sobre os processos e significados que não são examinados nem medidos experimentalmente”.

## **4.7 Instrumentos de coleta e análise de dados**

Estes instrumentos foram imprescindíveis, tanto para a coleta das informações como para a explicação e diagnóstico desses dados. Por meio deles, foi possível ter um espectro, se não total, mas bem chegada da realidade que se estava buscando. Vejamos, a seguir, a exposição de cada ferramenta empregada nesta pesquisa.

### ***4.7.1 Técnica utilizada para coleta de dados***

Nesta pesquisa de tipo etnográfico, optamos em desenvolvê-la utilizando fontes diferentes, com intuito de estabelecer o método de triangulação no processo de análise. Dessa

forma, além dos dados de observações das interações orais na sala de aula e notas de campo, utilizamos também guias e roteiros de análise para identificar os itens de inspeção durante as aulas.

Segundo Yin (2001), a escolha de dados auxilia o investigador no trabalho de investigação, ajudando no planeamento da estratégia e no desenvolvimento da ação, de forma a obter informações de várias fontes, a caracterizar melhor o problema em estudo e a conseguir dar uma resposta fidedigna às questões de investigação. É durante a recolha de dados que se definem quais os melhores métodos para a mesma pois, como afirma Lopes (2011, p. 22), “são estratégias que possibilitam aos pesquisadores obter dados empíricos que lhe possibilitam responder às suas questões investigativas.”

Os instrumentos que possibilitam a recolha de dados permitem uma abordagem a partir de diversas perspetivas, podendo ser utilizados também para se complementarem. Para a nossa investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: Análise documental; Inquérito por entrevista e Observação de aula.

**Análise documental** - Travers citado por Bell, (1997, p. 91) indica-nos que “documento é um termo geral para uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico”. A pesquisa inicial em documentos que sejam intitulados com termos ou expressões onde identificamos a presença do tema que pretendemos estudar, deve ser feita com seleção e cuidado tendo em conta a viabilidade dos dados fornecidos. Bell (1997) menciona ainda, que o objetivo de analisar documentos é fazer uma seleção equilibrada da informação, tendo em conta se a informação fornecida pelo documento vem apoiar a argumentação do autor.

Assim, a recolha documental deste estudo consistiu numa leitura aprofundada sobre o tema em estudo em livros, artigos, teses e dissertações. Foi feita uma análise das informações neles contidas, foram selecionadas ideias, apontadas citações e tiradas conclusões pelos investigadores, que possibilitaram redigir um texto baseando-se nas ideias expressas pelos autores e na fundamentação pelos mesmos apontada, de forma a sustenta teoricamente o estudo.

**Observações em sala de aula** - Durante o tempo em que permanecemos na sala, efetivamos gravações em áudio e observações no diário de campo. Nosso objetivo inicial consistia em utilizar o recurso de comentários em vídeo que, como já mencionado nas linhas acima, havia sido permitido pela professora. Porém, a direção da escola se posicionou contra o uso dessa ferramenta, bem como da divulgação de imagens em que despontassem as crianças. Ainda que, tenhamos explicar que utilizaríamos tais recursos exclusivamente para análise, resguardando a identidade dos entrevistados, nos comprometendo a não publicar as

imagens, não obtivemos a autorização da escola. Por esse fato, conforme Green e Zaharlic, (1991) utilizamos as gravações em áudio e procuramos anotar da forma mais detalhada possível as interações verbais e visuais (gestos, proximidade entre os sujeitos, organização da sala) que aconteciam nas aulas, procurando sempre descrever os eventos e quando, onde e com quem aconteciam. Além disso, fizemos uso do recurso fotográfico para registrar todo o processo, de forma que não aparecessem os alunos e a docente.

Nosso propósito era de observar, participar e estudar as dinâmicas que aconteciam no contexto da sala, sem propósito de intervenção pedagógica. Na maioria das aulas, nos colocamos no canto esquerdo do fundo da sala.

Conforme afirma Fritzen (2012, p.63), a transcrição, entendida como a retextualização da oralidade para a escrita, não pode ser vista “como uma tarefa simples e objetiva, mas que reflete escolhas teórico-metodológicas do pesquisador, mesmo que não pareçam conscientes”, desse modo, os trechos escolhidos e a forma de transcrevê-las, certamente procuraram ser condizentes com as práticas que vivenciamos na geração dos dados, bem como com as teorias que fundamentam nossa pesquisa. Nas palavras de Marcuschi (1991, p. 9) “não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”. Para concluir as transcrições das gravações que, conforme Fritzen (2012, p. 62), fundamentada em Erikson (1988), “podem evidenciar, com detalhes, o comportamento verbal e não verbal dos participantes”, realizamos uma entrevista com as professoras já que compartilhamos da ideia de Erikson (1988), apud Fritzen (2012, p.62) de que “transcrições de gravações não são interpretáveis sem que estejam acompanhadas de observação participante e entrevista informal”.

Feiman-Nemser, Parker e Zeichner, (1993), interpretam que a observação poderá ser individualmente reveladora quando se centraliza em um número limitado de aspectos antecipadamente definidos. Ocorrem múltiplos episódios durante uma aula, fazendo com que o foco em um número elevado de aspectos termina por ser pouco esclarecedor. Na maioria das vezes, a extensão formativa da observação é avigorada quando os objetivos a almejar são ajustados com os educadores de acordo com o que classifiquem ser as necessidades de desenvolvimento do aluno. A investigação tem exposto que a deficiência desta negociação limita o impacto da supervisão, induzindo os educadores a desconhecerem prioridades que não calham com as suas percepções.

**Instrumentos de registo utilizado nas observações de sala de aula** – Utilizamos para a pesquisa, a lista de verificação. Onde Este tipo de instrumento apresenta uma lista

pormenorizada de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões.

Nome do professor:	N.º de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma:
Aspectos a observar		Sim ✓
1. A planificação da aula foi seguida?		
2. Os recursos utilizados eram adequados às actividades propostas?		
3. Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências dos alunos?		
4. Houve diferenciação da tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos?		
5. O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?		
6. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas actividades realizadas?		
7. As formas de comunicação eram apropriadas aos objectivos propostos e às características dos alunos?		
8. O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?		
9. Houve evidências de que os alunos tenham aprendido?		
10. Os alunos foram avaliados?		
11. Os alunos participaram na sua própria avaliação?		
12. Foram identificadas algumas necessidades de formação?		
Observador:	Data:	

**Figura 11.** Lista de Verificação – Aspectos a observar na sala de aula

Fonte: Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf)].

Nome do professor: _____		
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____		
	Indicadores	Sim ✓
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno.	
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno.	
Oportunidades de aprendizagem, objectivos e tarefas	Define objectivos de aprendizagem.	
	Propõe actividades de aprendizagem adequadas aos objectivos propostos.	
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos.	
	Estimula o pensamento dos alunos.	
	Estimula a interacção entre os alunos.	
Ambiente de trabalho	Avalia o grau de concretização dos objectivos pelos alunos e fornece <i>feedback</i> .	
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita.	
	Distribui os alunos de forma adequada às actividades de aprendizagem.	
Comunicação	Organiza e disponibiliza recursos.	
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.	
	Apresenta os objectivos de aprendizagem de forma clara.	
	Relaciona as actividades com aprendizagens anteriores e futuras.	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.	
	Fornece instruções de forma clara.	
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara.	
	Ouve, analisa e responde aos alunos.	
Rubrica do observador: _____		Rubrica do professor: _____

**Figura 12.** Lista de Verificação – Indicadores a observar na sala de aula

Fonte: Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf)].

Nome do professor:		N.º de alunos:	Hora:
Disciplina:		Ano:	Turma:
<b>Inferências</b>			<b>Sim ✓</b>
Sala e recursos	1. Os alunos estão sentados e distribuídos de forma apropriada.		
	2. Os equipamentos são utilizados de forma segura.		
	3. Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.		
	4. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas sempre que se justifica.		
	5. A sala de aula está bem organizada.		
	6. A aula está organizada de forma a minimizar comportamentos inapropriados.		
Ensino	7. O professor evidencia um bom nível de conhecimento do conteúdo que está a ensinar.		
	8. O professor tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e interage com eles de uma forma que os desafia a evoluir e os mantém centrados na actividade.		
	9. O professor partilha os objectivos de aprendizagem com os alunos.		
	10. A planificação feita pelo professor pretende constituir um desafio para todos os alunos.		
	11. São utilizadas formas de comunicação e actividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos.		
	12. O desempenho dos alunos é avaliado.		
	13. O professor responde de forma apropriada às questões dos alunos.		
	14. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.		
	15. É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir.		
	16. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.		
	17. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.		
	18. A aula é iniciada e concluída de forma adequada.		
Aprendizagem	19. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se activamente nas actividades propostas.		
	20. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.		
	21. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.		
	22. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.		
	23. Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles.		
	24. Os alunos participam na sua própria avaliação.		
	25. Existem evidências de aprendizagens dos alunos.		
Observador:		Data:	

**Figura13.** Lista de Verificação – Interferências a observar na sala de aula

Fonte: Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf)].

Foram utilizadas, ao mesmo tempo, as **escalas de classificação** - essas listam um conjunto de particularidades ou qualidades relativamente às quais se almeja atribuir uma

estimativa através do uso de uma escala (onde os graus sugerem o nível de cada característica). Para promover o seu preenchimento na sala de aula, procurou-se unicamente suceder sobre um número limitado de aspectos.

**Grelha de observação focada** - A concretização de uma observação aberta, em uma fase exploratória/inicial em que se desconhecem as competências do educador, consetiu a detectar áreas específicas que o professor necessita de melhorar.

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
1. Fala de forma expressiva.			
2. Sorri enquanto ensina.			
3. Apresenta um sentido de humor adequado.			
4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.			
5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória.			
6. Evidencia descontração.			
7. Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.			
<b>Comentários gerais:</b>			

**Figura 14.** Grelha de Observação Focada - entusiasmo do professor

Fonte: Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf)].

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
1. Expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito.			
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.			
3. Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.			
4. Estimula e encoraja a participação dos alunos.			
5. Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.			
6. Utiliza diversas actividades na aula.			
7. Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.			
8. Utiliza meios audiovisuais diversos.			
9. Capta a atenção dos alunos.			
10. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			
11. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.			
12. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.			
13. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			
14. Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			
15. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			
16. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.			
17. Utiliza textos na aula.			
18. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			
19. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.			
20. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.			
<b>Comentários gerais:</b>			

**Figura 15.** Grelha de Observação Focada – estratégias de ensino

*Nota:* Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=91012&folderId=22869&name=DLE-50732.pdf](http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=91012&folderId=22869&name=DLE-50732.pdf)].

#### ***4.7.2 Técnica utilizada para análise de dados***

Todas as observações foram feitas com base num guião que continha questões previamente formuladas com o objetivo de responder às perguntas de partida. Estas foram disponibilizados com autorização dos observados, e depois transcritas.

Com base nas transcrições foi efetivada uma leitura flutuante, cujo o objetivo foi retirar as ponderações presentes nos diversos momentos das entrevistas. Segundo Bardin (1994, p. 96), isto “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”, ou seja, fazer uma leitura que permita retirar, do que foi dito pelas entrevistadas, as ideias-chave e hipótese de respostas às perguntas de largada e objetivos deste esboço. Posteriormente a esta leitura, foram elaboradas grelhas de análise de conteúdo.

Na etapa de alimentação da apreciação dos dados foi realizada uma análise de conteúdo dos dados recolhidos, que conforme Bardin (1994, p. 46) é “uma manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não da mensagem.”.

Após a recolha de informação para o quadro teórico, onde surge fundamentação apoiada nas ideias expressas em documentos por autores, foram analisadas as entrevistas, que foram feitas com base no guião anteriormente referido. Assim, Bell (1997, p. 20) fala que é de notar que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.”.

Importa mencionar que a análise do teor, enquanto metodologia de trabalho, desponta como, conforme Bardin (1994, p. 42), “um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, (...) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Para a efetivação de uma análise mais extensiva, foi levantada uma grelha de análise para cada entrevista, divididas em três colunas: Categoria, Subcategorias e Unidades de Contexto. Com embasamento na leitura irresoluta, feita anteriormente, as categorias e subcategorias das grelhas de cada entrevista poderiam ser distintas. No entanto, na coluna destinada às unidades de contexto, em todas as grelhas, o conteúdo foi completado com as respostas das entrevistadas. Para terminar, foi elaborada uma grelha final (Anexo II),

resultante da análise de conteúdo das cinco grelhas, fazendo uma junção de todas as ideias expressas nas anteriormente referidas.

Posto isto, e após uma análise extensiva de todo o conteúdo obtido durante a nossa investigação, foi realizada uma apresentação dos resultados, assim como uma discussão deste conteúdo.

#### 4.8 Dimensão e Critérios de Seleção da Amostra

Para melhor entendimento da amostra, buscou-se entender o objetivo principal que é analisar as estratégias metodológicas que possibilitam o melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da escrita pelas crianças do 1º ao 3º ano do fundamental inicial do município de Alcântara – Maranhão – Brasil, bem como seus desafios para sua implementação e definir com isso os critérios da seleção da amostra da investigação.

Com isso, o número de professores para compor a amostra, consideramos o número de escolas que oferecem ensino fundamental inicial do município de Alcântara - MA. Sendo ofertadas para este ensino 05 escolas na Zona Urbana e 40 escolas distribuídas na Zona Rural. Deste modo foram observados o número de professores ligados as turmas do primeiro ao terceiro ano do fundamental inicial das escolas selecionadas para realização da pesquisa, onde todos são ligados a formação de Pedagogia.

Como critério de seleção das escolas, optamos na escolha de escolas que tivessem suas notas no Ideb entre as três mais bem avaliadas.

Tabela 4.

#### **Escolas municipais classificadas na ordem decrescente no Ideb em Alcântara-MA**

<b>Classificação</b>	<b>ESCOLAS</b>	<b>NOTA IDEB</b>
1ª	E M Governador Newton de Barros Bello	4,9
2ª	U I Presidente John Kennedy	4,4
3ª	E M Senador Archer	4,3

*Nota:* do autor

Neste escopo, optamos a desenvolver a pesquisa nas escolas que estariam, mas ranqueadas no município, onde levantou-se como hipótese que suas notas estariam ligadas com os métodos de ensino-aprendizagem com maior performance de resultados na escrita.

Para amostra do total selecionados de professores, buscou-se levantar o número certo dos cooperadores e deliberar o percentual da pesquisa por sujeitos.

Tabela 5.

**Campo da amostra – população total dos entrevistados e observados**

<b>PESQUISADO</b>	<b>QUANT.</b>	<b>SEXO MASC.</b>	<b>SEXO FEM.</b>
Professor	07	01	06
Total	07	01	06
%	100%	10%	90%
Total amostra	60% efetivo		

*Nota:* do autor

Ao realiza a observações nas escolas foi constatado que tem mais professores do sexo feminino, pois foi encontrado apenas 1 (um) professor do sexo masculino ministrando aulas para o 3º ano. Com isso a variável de gênero estará centrada nas professoras (mulheres). Nas escolas em que o Ensino Fundamental I, as turmas foram observadas e pesquisadas apenas no turno matutino (manhã). Decidimos distribuir a amostra de forma a observar professores que atuam no período da manhã, devido às diferentes especificidades de cada escola.

Tabela 6.

**Total de Professores pedagogas das escolas distribuidos no 1º ao 3º ano**

<b>ESCOLA</b>	<b>Total Professor</b>	<b>Nº Professor 1º ano</b>	<b>Nº Professor 2º ano</b>	<b>Nº Professor 3º ano</b>
E M Governador Newton de Barros Bello	03	01	01	01
U I Presidente John Kennedy	03	01	01	01
E M Senador Archer	01	01		
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>01</b>

*Nota:* do autor

Tabela 7.

**Seleção da amostra por professores, distribuídos por ano.**

<b>ESCOLA</b>	<b>Total Professor</b>	<b>Nº Professor 1º ano</b>	<b>Nº Professor 2º ano</b>	<b>Nº Professor 3º ano</b>
E M Governador Newton de Barros Bello	03	01	01	01
U I Presidente John Kennedy	03	01	01	01
E M Senador Archer	01	01		
Total da seleção da amostra	07	03	03	01

*Nota:* do autor

Tabela 8.

**Seleção das salas de aulas – pesquisa (Observação de ensino-aprendizagem)**

<b>ESCOLA</b>	<b>turma</b>	<b>Turno</b>	<b>Ensino</b>	<b>Nº Alunos</b>
E M Governador Newton de Barros Bello	A	Matutino	1º ano	17
	A	Mtutino	2º ano	15
	A	Matutino	3º ano	13
U I Presidente John Kennedy	A	Matutino	1º ano	18
	B	Matutino	2º ano	21
E M Senador Archer	A	Matutino	1º ano	09
			2º ano	03
			3º ano	08

*Nota:* do autor

Em razão das condições estruturais, do tempo e disponibilidade dos professores, foram realizadas as observações em sala de aula com turmas de professores que estavam presentes nas ocasiões das visitas programadas. Uma vez que a pesquisadora ia pessoalmente até as escolas negociar com as direções a realização da pesquisa e pedir contatos de docentes. Geralmente era encaminhada à sala de professores para apresentar sua proposta de investigação e convidar os professores que se mostrassem interessados para participar da pesquisa. Deste modo, os professores manifestavam-se sua concordância em participar da pesquisa e já eram negociados os possíveis horários para a realização da entrevista.

Ao todo, foram observadas 6 salas de aulas e entrevistados 7 professores. O tamanho reduzido da amostra justifica-se pelo tempo limitado para a realização da pesquisa e o número reduzido de docentes da rede pública para o ensino do 1º, 2º e 3º ano, assim como o quantitativo exíguo de salas das séries supracitadas.

Para a seleção dos professores entrevistados, foram direcionados pelos Diretores das escolas e pela Gestora de Pólo de uma das escolas. Também para a escolha das salas de aulas que foram pesquisadas com as ferramentas do emprego na observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula, a direção escolar e coordenação de pólo definiram datas e horários.

#### **4.9 Ética da Pesquisa**

A pesquisa científica é fundamentada em um sistema de indagação e de busca de desfechos para distintas temáticas. Entretanto, não é somente isso. A pesquisa reside em um procedimento específico de averiguação, utilizando métodos científicos para reconhecer resposta a um problema. É primordial analisar se o problema a ser estudado manifesta relevância para a sociedade científica e se a pesquisa trará novos resultados consideráveis ao interesse profissional e social.

De acordo com Cenci (2000), e do ponto de vista filosófico, a ética desde as suas raízes, procura estudar e prover princípios que orientem o agir humano. Ela surge escorada no ideal grego de grandeza, do bom senso nas ações. A justa medida é a procura do requerimento do agir humano de tal maneira que o mesmo seja bondoso com todos, isto é, que todo o sujeito ou cada parte nele envolvido seja apreciada de forma equânime. O lugar de cada indivíduo ou de cada parte que se submerge na ação deve ser garantido de forma autônoma e racional. Tais princípios sugerem não para a perfeição do agir, mas sim para que o mesmo sobrevenha da melhor maneira possível, ou seja, da maneira mais apropriada possível.

Do ponto de vista processual, menciona-se a Resolução 196/96 BrasiL (1996) que delibera as diretrizes e preceitos regulamentadores de pesquisas abrangendo seres humanos. A Resolução unifica, sob a ótica do sujeito e das coletividades, quatro referências básicas da bioética: autonomia, não-maleficência, altruísmo e justiça. Visando garantir os direitos e deveres que descrevem a respeito da comunidade científica, aos indivíduos da pesquisa e ao Estado.

Portanto, a Resolução 196/96 delinea quais devem ser os pontos analisados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, construção pelo qual os indivíduos, sujeitos ou

grupos que por si e/ou por seus mensageiros legais, irão manifestar a sua ausência à participação na pesquisa. Por meio desse termo, o entrevistado afirma que foi informado - de forma clara, delineada e por escrito - dos objetivos, dos procedimentos da pesquisa e da justificativas. Além disso, ele ainda deve ser informado sobre:

O livre-arbítrio de colaborar ou não da pesquisa, tendo garantido essa liberdade sem quaisquer agravos atuais ou futuras, podendo remover o consentimento em qualquer fase do estudo sem nenhuma espécie de punição ou prejuízo.

A garantia de que não será identificado e que se conservará o caráter confidencial das informações pautadas com a não-estigmatização, a proteção da imagem e a privacidade.

A liberdade de acesso as informações do estudo em qualquer fase da pesquisa.

A proteção de acesso aos dados da pesquisa.

Nesses seguimentos, o entrevistado deve se sentir livre e informado para permitir em fazer parte da pesquisa proposta, protegendo aos autores do projeto o domínio intelectual das informações produzidas e manifestando o consentimento com a exposição pública das implicações. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, precisa ser subscrevido em duas vias de igual conteúdo, conservando uma via em poder do colaborador e outra via, com os autores da pesquisa.

#### **4.10 Limitações da Pesquisa**

A principal limitação, foi encontrada pelo difícil acesso a escola devido a grande distância, levando em torno 1h de viagem de carro saindo da sede do Centro de Alcântara até a escola pegando estrada com asfalto e estrada de chão.

Escola Municipal Governador Archer está inserida na zona rural de Alcântara, difícil acesso a escola devido a sua distância, levando em torno 30min de viagem de carro saindo da sede de Alcântara até a escola pegando estrada com asfalto, pois está localizada na Rua principal s/nº, Povoado Rio Grande – Alcântara – Maranhão. A escola atende crianças carentes do Povoado.

Diante de grandes desafios foi possível realizar a pesquisa de campo, sendo que a primeira limitação da pesquisa, está relacionado com a dificuldade em conseguir uma amostra mais expressiva. Devido as dificuldades encontradas durante as observações com os professores e alunos em sala de aula, o identificador da amostra foi consideravelmente reduzido.

A segunda limitação está arrolada com a carência de esboços na região com o mesmo objetivo da pesquisa e com a mesma população alvejada. O caráter exploratório, limitou fortemente em termos de revisão de bibliografia e de checagem de resultados com outros estudos efetivados.

A terceira limitação diz respeito com o fato de a população ser constituída por professores regionais, isto é, não sendo observadas experiências com as novas tecnologias e formação continuada para especialização ao tema de estudo, visto que das três escolas visitadas, nenhuma das três tem acesso à internet, dificultando a interação dos professores e alunos com o desenvolvimento tecnológico.

Quanto a quarta limitação, é importante indicar, que a amostra teve um âmbito restrito, em três escolas que estavam entre as melhores notas no IDEB na região, isto é, buscou-se analisar o problema, somente em escolas que estão com uma qualidade de ensino diferenciado, deste modo, caracterizando amostra selecionada por meio da conveniência. Portanto, temos como sugestão, uma melhoria de pesquisas futuras com o tema proposto, buscando com isso, uma replicação do estudo em um maior número de instituições possíveis, onde possam combinar escolas de vários níveis de notas, avaliadas externamente e disseminadas em todo o município.

A quinta limitação configura-se na localização da maioria das escolas do município de Alcântara ser situadas na Zona Rural, há muitos quilômetros de distância da sede (centro) do município, além do acesso ser extremamente difícil.

No entanto, os obstáculos aqui deparados não eliminam as ajudas oferecidas pelo estudo. Estes obstáculos alertam que outras visões e formas de se apreender o mesmo fenômeno podem permanecer sobre o mesmo corpus. Isto reforça a precisão de mais esboços abrangendo metodologias e prática pedagógica para com o desenvolvimento humano.

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCURSÕES**

---

Neste capítulo, foi realizada a caracterização global do universo da amostra, a apresentação textuais e o tratamento dos dados. Estes dados foram analisados e posteriormente realizados interpretação e descrição. Também apresenta discussão dos resultados alcançados por meio da ferramenta de coleta de dados, o inquérito por roteiro de acompanhamento de aula, com lista de verificação e grelha de observação focada nas interações em sala de aula e estratégias de ensino. Pretendemos fazer uma observação detalhada sobre os aspectos mais evidentes e úteis, mencionados na apresentação dos resultados.

#### **5.1 Introdução**

Para concretizar qualquer espécie de investigação, são necessários um levantamento minucioso das informações, buscando sempre desenvolver a modelagem textual de forma ética e acima de tudo, credível para obter a validação do estudo pesquisado. Deste modo, o método de coleta de dados se baseou na realização da observação em sala de aula, utilizando listas de verificação e grelhas montadas para avaliação do cenário atual. Com isso, seguiu a análise na íntegra de três escolas da rede pública do município de Alcântara – Maranhão.

#### **5.2 Análise de conteúdo das observações na Escola Municipal Governador Newton de Barros Bello**

##### ***5.2.1 Análise de observações na turma do 1º ano***

A turma tem uma professora Pedagoga, com faixa etária entre 41 e 50 anos, tem 30 anos exercendo essa função, tem especialização no Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e desempenha a função de professora volante no 1º ano do Ensino Fundamental I, trata-se de uma turma composta por 16 alunos, com idades e níveis cognitivos diferentes.

Nesta turma foi observado vários aspectos da composição da sala de aula, pois a turma é organizada por fileiras e dividida em 02 (dois) grupos, classificada pela professora da seguinte forma:

- 1º Grupo: localizada no lado esquerdo da sala composta por 3 (três) fileiras, titulada como alunos desenvolvidos tendo em média 75% dos alunos.
- 2º Grupo: localizada no lado direito da sala, virados para parede e composta por 02 (duas) fileiras, titulada como alunos a desenvolver em média 25% dos alunos.

Conforme Rey (2008) a sala de aula configura-se como um espaço do desenvolvimento de grande parte das atividades planejadas do professor, isto é, para realização do desenvolvimento didático do processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que, a sala de aula é uma área de acontecimentos das múltiplas relações sociais entre os professores/alunos e também de aluno/aluno, refletindo com isso, as relações com todos os agentes do processo educativo da escola, favorecendo o desenvolvimento do processo educativo de forma efetiva. Deste modo, é considerado por vários autores e pesquisadores um espaço para a construção a produção e desenvolvimento para o conhecimento.

Assim, ao pensar no processo de organização para o trabalho pedagógico na escola, em especial na sala de aula, implica na sua transformação de uma comunidade investigativa e isto requer um rigoroso método pedagógico, uma conversação entre as partes aberta, diálogo aberto e reflexivo, isto é, um verdadeiro instrumento condutor entre a relação da aprendizagem do sujeito. Também deve-se desenvolver atividades pedagógicas que buscam despertar a potencialização da criação do aluno, visando assumir a parte do sujeito, isto é, que o professor faça exercer sua função de edificar informação diante do processo que garanta a construção plena do conhecimento do aluno. Conforme a compreensão de Rey (2008, p. 39), que fala sobre “a conversação, o diálogo em sala, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão”. Deste modo, durante o decorrer do processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula é fundamental que sejam realizadas uma organização interna, para que não ocorram interferências externas e internas no processo de aprendizado.

Diante deste contexto, foram observados situações que causaram tamanha estranheza na divisão da turma, tendo em vista que não tem como o aluno desenvolver virado para uma parede, sendo privado de participar da construção de sua aprendizagem. Trata-se de uma turma bastante diversificada nos níveis cognitivos. As atividades são diversificadas para os dois grupos, enquanto a professora ministra aula e desenvolve atividades com o 1º grupo o 2º

grupo as crianças ficam dispersos e bastante agitados durante a realização de cópias de textos. Foi identificada uma aluna do 3º ano fazendo parte da turma, onde a professora relatou que a criança não estava na sua sala de aula por não acompanhar a turma nos conteúdos, pois ela já havia pertencido o 2º Grupo e atualmente ela fazia parte do 1º Grupo, mesmo assim, poderia ficar reprovada no 3º ano por não possuir capacidade de evoluir para o 4º ano. Entretanto foi observando que 30 minutos antes de terminar a aula a professora direciona o 1º Grupo para uma sala adaptada com livros, onde as crianças ficam sozinhas praticando a leitura silenciosa do livro escolhido podendo levar para casa. Nesse mesmo momento o 2º Grupo fica na sala de aula com a professora realizando atividades direcionadas para o nível cognitivo daquele grupo.

Conforme os aspectos observados na sala de aula, apresenta uma professora tradicional quanto a sua postura de lecionar, tornando assim um ambiente desfavoral e desigual para aprendizagem dos alunos do 2º Grupo. É notório que a criança deve ser um agente ativo da sua própria aprendizagem, buscando oportunidade de construir o seu conhecimento, pois o isolamento os tornam incapaz de avançar no ensino-aprendizagem.

O 1º Grupo tem uma aula diferenciada, com metodologias motivacionais para o processo de ensino-aprendizagem, retomando o conteúdo, permitindo o aluno analisar os erros e acertos, verifica se houve aprendizagem dos alunos, estimula as crianças a ler e escrever por meio da produção de pequenos textos formados por frases simples. Ao término da aula é perceptivo o quanto a professora está cansada e esgotada, mais satisfeita com o trabalho realizado. Assim, sobre essa perspectiva, Contreras (2002, p. 97) entende que a ação do professor pela aplicação de técnicas em metodologias de ensino, isto é, “a concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos”. Para isso Contreras (2002) coloca que:

“A prática pedagógica, sob essa perspectiva, tende a considerar os componentes artísticos do professor, transformando-o num “malabarista” frente às situações problemas do cotidiano da sala de aula, impelindo-o a se utilizar de recursos criativos, intuição, improvisação e tentativas de equacionar a circunstância que enfrenta”. (Contreras, 2002, p. 98).

Conforme os indicadores do roteiro das observações realizadas na sala de aula, percebe-se as diferenças individuais por meio do conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem da escrita, mas adequada a cada aluno. Portanto, a professora apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada as competências dos alunos

direcionando ao 1º grupo, criando oportunidade para reforçar a auto estima de cada aluno através das atividades desenvolvidas.

Quanto a oportunidade de aprendizagem a professora não deixa claro os objetivos a serem alcançados com a turma, pois a proposta de atividades direcionadas a leitura e escrita está relacionado para o grupo desenvolvido por meio de atividades como: ditado e produção de textos simples, proporcionando o aluno a construir o conhecimento.

Os objetivos e tarefas são trabalhadas de forma aleatória sem definição da estratégia de ensino, pois não tem estímulo e interação entre os alunos, permitindo a professora a não avaliar o grau de concretização dos objetivos atingido pelos alunos. Não foi observado técnicas de estudos individuais e colaborativa de forma explícita.

O ambiente de trabalho não distribui os alunos de forma adequada as atividades de aprendizagem por existir divisão da turma por ato desigual. Observou-se que a professora não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir internet e computadores na escola.

A comunicação não apresenta objetivos de aprendizagem na escrita de forma clara, relacionando as atividades com aprendizagem da escrita anteriores e futura por meio de uma reflexão do que foi escrito e o que deveria ser escrito. Portanto não permitindo o aluno a despertar a curiosidade e formular suas hipótese durante a construção do conhecimento. Observa-se que a instrução é passada de forma coerente, sendo assim a professora ouve, analisa e responde aos alunos.

### ***5.2.2 Análise das observações das interferências em sala de aula***

Conforme as observações das interferências em sala de aula percebe-se que não tem recursos didáticos disponíveis na sala de aula, pois os alunos não estão sentados e distribuídos de maneira apropriada, levando em conta a divisão da turma. A escola não disponibiliza equipamentos. É perceptivo a escassez do material didático não disponibilizado pela Secretaria de Educação de Alcântara e mesmo assim a professora tenta desenvolver o trabalho dentro das possibilidades ofertadas. Entretanto, não foi observado a complementação dos recursos didáticos para reforçar a aprendizagem do aluno.

No que diz respeito ao ensino a professora evidencia ter um bom nível de conhecimento, quanto ao conteúdo proposto. Não apresenta uma expectativa elevada, quanto ao desempenho dos alunos. Consegue interagir com eles em alguns momentos da realização da atividade proposta. É notorio que a estrutura da sala de aula observada tem permitido uma

boa utilização do tempo disponibilizado para o 1º Grupo de alunos desenvolvidos, assegurando aos alunos envolvidos uma maior concentração nas tarefas no maior tempo possível. Também foram observados que os comportamentos inapropriados são trabalhados de forma aleatória, pois são repassados aos alunos novas oportunidades para assumirem responsabilidades. Com isso, pode-se dizer que a aula é iniciada e também concluída de forma adequada para o 1º Grupo desenvolvido, para o 2º Grupo a desenvolver fica a desejar todo o processo de ensino-aprendizagem porque os alunos passam o maior tempo da aula fazendo cópias de textos ou passeando pela sala de aula. Há evidências que não existem objetivos e estratégias de ensino direcionado ao 2º Grupo, desta forma fica confuso o que a professora espera dos alunos ao término da aula. Foi observado que existe uma relação de respeito entre a professora e os alunos.

### ***5.2.3 Análise das observações estratégias de ensino***

Bordenave e Pereira (2002) fazem sua explanação sobre o assunto, onde falam que para ensinar é necessário que sejam realizados ao mesmo tempo, o planejamento, a orientação e o controle da aprendizagem dos alunos. Sendo que as estratégias de ensino precisam constantemente fazer o estímulo das diversas capacidades do sujeito. Também comenta que o aluno precisa liderar suas atividades realizadas e grupos, distribuindo a eles formas de responsabilidades. Assim, fazer expor seus trabalhos, executando tarefas com roteiro, podem servir de alternativas importantes para o desenvolvimento dos docentes, garantindo ao aluno o aprendizado mais significativo.

Bzuneck (2010) mostra em seu trabalho uma série de estratégias que visam assegurar um grau de motivação muito bom para o aprendizado. O autor relata entre linhas que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula precisam buscar a valorização da tarefas reais de aprendizagem e também possuir um grau médio para as dificuldades desafiando sempre o aluno, tendo horários organizados de forma branda, para que os alunos possam estimular sua orientação e com isso realizar mentalmente os materiais adequados para as atividade – a escolha de um espaço físico, buscar o fornecimento de pistas cognitivas e também metacognitivas para que haja uma resolução eficiente das atividades propostas pelo professor e com isso servir de um modelo valorizando os esforços, buscando maior dedicação, com seriedade e também responsabilidade nas preparações de suas aulas, buscando a pontualidade nas exigências das tarefas e no entusiasmo dos assuntos destacados em sala de aula.

Deste modo, após análise dos autores citados acima, observou-se de acordo com as estratégias metodológicas de ensino que a professora expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito, pois fornece instruções de forma clara e concisa. Entretanto, não foi constatado o aproveitamento das experiências, das ideias e dos conhecimentos prévios dos alunos na construção do processo de ensino aprendizagem. É perceptivo o quanto os alunos não são estimulados e encorajados a participar da construção do seu conhecimento, a professora demonstra captar a atenção dos alunos em poucos momentos durante a explicação do conteúdo. Entretanto não foi identificado oportunidades aos alunos no modo geral para que apliquem os conhecimentos recebidos em sala de aula durante o ensino-aprendizagem. Para o 2º Grupo não ficou evidente nenhuma estratégia metodológica e sim atitudes isoladas da profissional para com os alunos a desenvolver.

#### ***5.2.4 Análise de observações na turma do 2º ano***

Na turma foi observado questões referentes à formação da professora, em que ela mesma detém o curso de formação superior em Pedagogia e também em Língua Portuguesa, faixa etária entre 41 e 50 anos. Tem 24 anos exercendo essa função, possui dois Cursos de Pós-Graduação um em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e outro curso em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio. E ainda desempenha na escola a docência do ensino fundamental na 2º etapa, a turma é composta por 15 alunos pertencentes a mesma faixa etária.

Conforme os indicadores de observação de sala de aula percebem-se as diferenças individuais dos alunos a serem trabalhadas, desta forma fica evidente as estratégias de aprendizagem utilizadas pela professora para atingir o seu objetivo. Criando oportunidade de o aluno construir o seu conhecimento por meio dos erros. Ao chegar na porta da sala de aula pode-se observar a postura da professora – ela realiza um ditado de texto com os alunos, circulava pela sala observando a escrita dos alunos com muita atenção. Desta forma ela identificava o erro na escrita de alguns alunos e fazia a intervenção de imediato, permitindo o aluno analisar e refletir nos sons das sílabas para compor a palavra de forma correta.

Diante dessa prática, percebe-se o desempenho positivo da professora ao ministrar aulas com entusiasmo. Portanto, proporciona um ambiente favorável na construção do saber, pois é sabido que os estímulos educativos apresentam um fator essencial no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a prática da leitura executada diariamente facilitará na progressão do aluno ao escrever, além disso, passará a desenvolver autoestima e autonomia na realização das atividades propostos.

É perceptiva a atuação da professora em sala de aula dando sempre importância ao desenvolvimento do aluno na escrita e na pronúncia das palavras, com isso se apropria de estratégia metodológica tradicional para atingir os objetivos. Os resultados são evidentes quando o aluno compreende o que está escrevendo. Não foi observado técnicas de estudos individuais e colaborativos. Pode-se dizer que em algum momento os objetivos e tarefas são trabalhados de forma a estimular o aluno a criar suas hipóteses na construção da escrita.

Percebemos que o ambiente de trabalho distribui os alunos em fileiras, um atrás do outro de forma adequada para o ensino tradicional. Observou-se que a professora não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir disponibilidade dos referidos recursos na escola. Entretanto, a comunicação apresenta objetivos de aprendizagem na escrita por meio de uma reflexão do que foi escrito e o que deveria ser escrito. Permitindo o aluno a despertar a curiosidade e formular suas hipóteses durante a construção do conhecimento. Observa-se que a instrução é passada de forma coerente com o proposto, sendo assim a professora ouve, analisa e responde aos aprendizes.

#### ***5.2.5 Análise das observações das interferências em sala de aula do 2º ano***

Conforme as observações das interferências em sala de aula percebe-se que não foi utilizado recursos didáticos na execução da atividade. A escola não disponibiliza equipamentos, sendo evidente a escassez do material didático não disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Alcântara.

Entretanto, nota-se que a professora demonstra ter compromisso ao desempenhar o ato de ensinar, se tornando mediadora para obter bons resultados com a turma. Quanto ao conteúdo faz exposição para todos os alunos de forma clara e objetiva, valoriza e agrega o conhecimento prévio do aluno. Apresenta uma expectativa no que se espera do aluno nos resultados do desempenho, encoraja os alunos a riscar na formulação das hipóteses. Ademais, foi observado que os comportamentos inapropriados são trabalhados de forma didática, permitindo o aluno analisar o seu próprio erro, pois são repassados aos alunos novas oportunidades para assumirem responsabilidades.

Foi observado que a aula não foi concluída de forma adequada por falta da interação entre os alunos na construção do conhecimento. Há evidências de respeito mútuo nas relações entre os professores e os alunos, pois estão notadamente conscientes e informados sobre o que esperar deles.

### ***5.2.6 Análise das observações estratégicas de ensino no 2º ano***

Semelhantemente, observou-se as estratégias metodológicas de ensino, os quais permite que os alunos descubram os seus caminhos a percorrer junto a leitura e a escrita. Percebe-se que a professora expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito. Desta feita, utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, visto que os alunos participam da construção do seu conhecimento – reagindo e adaptando-se às alterações de atenção dos alunos por meio do tema abordado em sala de aula e proporcionando oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos recebidos em sala de aula durante o ensino-aprendizagem.

### ***5.2.7 Análise de observações na turma do 3º ano***

A turma tem um professor com Formação em Licenciatura Plena em Geografia, com faixa etária entre 31 e 40 anos, tem 20 anos exercendo essa função, tem especialização no Curso de Pós-Graduação em Educação Superior e desempenha a função de professor fixo no 3º ano do Ensino Fundamental I – trata-se de uma turma composta por 13 alunos, com níveis cognitivos diferentes.

Conforme os indicadores de observação de sala de aula, percebe-se as diferenças individuais dos alunos a serem trabalhadas. Desta forma não ficou evidente as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor para atingir o seu objetivo. Criando oportunidade de o aluno construir o seu conhecimento por meio dos erros e acertos. Ao chegar na sala de aula o professor estava realizando a correção da atividade de português. Pôde-se observar a postura descontraída da turma durante a correção da atividade. Desta forma os alunos participavam como centro do processo ensino-aprendizagem, pois as descobertas e as interações tornaram os alunos um ser ativo na construção das hipóteses e ao concluir a correção no quadro foi possível perceber que houve interação entre os alunos na aprendizagem e feedback.

Diante dessa prática, percebe-se que o professor promove a interação e a motivação na sala de aula. Portanto, proporciona um ambiente favorável na construção do saber, pois é sabido que os estímulos educativos apresentam um fator essencial no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a prática da leitura executada diariamente facilitará na progressão do aluno ao escrever, além disso, passará a desenvolver autoestima e autonomia na realização das atividades propostos.

É notória a falta de motivação do professor em sala de aula, pois permaneceu sentado durante toda a aula. Tendo em vista que não foi observado estratégias de ensino para reforçar aprendizagem do aluno por meio do cantinho da leitura, jogos didáticos, produção textual e outros meios.

É sabido que atuação do professor em sala de aula proporciona o poder da argumentação nas trocas de opiniões durante a correção da atividade, dessa maneira deveria apropriar-se de estratégias metodológicas inovadoras e construtivistas para atingir os objetivos. Dentro desta proposta os alunos conseguem construir e compreender o processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve habilidades e competências primordiais para apropriação da leitura e escrita.

Ficou evidente que a professor realizou poucas intervenções durante a correção da atividade, pois deveria existir uma preocupação de direcionar a prática educativa por meio de experiências vivenciadas pelos alunos, tornando assim o ambiente de ensino dinâmico e acolhedor.

Percebemos que o ambiente de trabalho distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem, observou-se que o professor não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir internet e computadores na escola. Contudo, a comunicação deveria apresentar objetivos na aprendizagem, explorando as diferentes formas da escrita, relacionando a atividade proposto por meio de uma reflexão do que foi escrito e o que deveria ser escrito para que o aluno desperte a curiosidade de formular suas hipóteses durante a construção do conhecimento. Observou-se que a instrução foi passada de forma coerente, sendo assim o professor ouve, analisa e responde aos alunos.

### ***5.2.8 Análise das observações das interferências em sala de aula do 3º ano***

Conforme as observações das interferências em sala de aula não foram observadas a disponibilidade de recursos em sala de aula, levando em conta a escassez do material didático não disponibilizado pela Secretaria de Educação de Alcântara. A escola não disponibiliza de equipamentos. O professor apresenta uma prática pedagógica tradicional não proporcionando ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O professor demonstra ser desmotivado em sala de aula. Também foram observados que os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz, pois são repassados aos alunos novas oportunidades para assumirem responsabilidades.

Pode-se dizer que a aula não foi iniciada e concluída de forma adequada, para o desenvolvido da turma. Existem evidências de respeito mútuo nas relações entre os professores e os alunos, pois estão perfeitamente conscientes e informados sobre o que esperam deles.

É necessário que o professor se motive e manifeste uma expectativa quanto ao desempenho dos alunos, pois encoraja os alunos a arriscar na formulação das hipóteses, constrói um aprendizado consistente.

### ***5.2.9 Análise das observações estratégicas de ensino do 3º ano***

Deste modo, observou-se que o professor expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito, pois fornece instruções de forma clara e concisa. Entretanto, não utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos na construção do conhecimento. É perceptivo que o professor não capta a atenção dos alunos por muito tempo na exposição do conteúdo. Assim, o professor deveria apresentar entusiasmo em sala de aula, proporcionando deste modo oportunidades para que o aluno possa aplicar seus conhecimentos recebidos em sala de aula durante o ensino-aprendizagem.

## **5.3 Análises de conteúdo das observações na Unidade Integrada Presidente John Kennedy**

### ***5.3.1 Análise de observações na turma do 1º ano***

A turma tem uma professora Pedagoga, com faixa etária acima de 50 anos, tem 35 anos exercendo essa função, não possui Curso de Pós-Graduação, desempenha a função de professora no 1º ano do Ensino Fundamental I – trata-se de uma turma composta por 19 alunos, com idades e níveis cognitivos diferentes.

Conforme os indicadores de observação de sala de aula observou-se que não tem diferenças individuais na aplicação das atividades. Não houve exposição de recursos didáticos durante a aula. Não foi observado a professora apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada as competências de cada aluno, criando oportunidade para reforçar a auto estima de cada aluno através das atividades desenvolvidas.

Quanto a oportunidade de aprendizagem a professora não propociona objetivos e propõem atividades direcionadas a leitura e escrita, pois deixa de criar estratégias para a turma

por meio de atividades como: ditado, produção de textos simples, brincadeiras que reforçam o conteúdo estudado, proporcionando o aluno a construir o conhecimento.

A turma apresenta vários níveis cognitivos, porém a professora lança o conteúdo de forma explicativa e deixa os alunos responderem a atividade individualmente em suas mesas – alguns alunos demonstram dificuldades ao reponder a tarefa e se direcionam na mesa da professora para novas explicações.

Os objetivos e tarefas não são trabalhadas de forma a estimular a interação entre os alunos por meio da correção da atividade no quadro, permitindo a professora avaliar o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornecendo o *feedback*. Não foi observado técnicas de estudos individuais e colaborativa de forma explícita.

O ambiente de trabalho distribui os alunos de forma adequada para atividade proposta, observou-se que a professora não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir internet e computadores na escola.

A comunicação não apresenta objetivos de aprendizagem na escrita de forma clara, relacionando as atividades com aprendizagem da escrita anteriores e futura por meio de uma reflexão do que foi escrito e o que deveria ser escrito, permitindo o aluno a despertar a curiosidade e formular suas hipóteses durante a construção do conhecimento. Observa-se que a instrução não é passada de forma coerente com o proposto, sendo assim a professora ouve, analisa e responde aos alunos de forma individual na sua mesa quando procurado pelo aluno.

### ***5.3.2 Análise das observações das interferências em sala de aula do 1º ano***

Conforme as observações das interferências em sala de aula percebe-se que não dispõem de recursos didáticos, pois os alunos estão sentados em fileiras e distribuídos de maneira apropriada. A escola não disponibiliza equipamentos e a professora não utiliza outros recursos de aprendizagem levando em conta a escassez do material didático não disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Alcântara.

No que diz respeito ao ensino, explica o conteúdo de forma tradicional onde o professor fala e o aluno só escuta, não apresenta ter expectativas quanto ao desempenho dos alunos de forma que a desafia-los na evolução do ensino-aprendizagem. É notório que a estrutura da sala de aula não permite uma boa utilização do tempo disponível para o desenvolvimento dos alunos, pois não permitem que os alunos sejam envolvidos nas tarefas em maior tempo possível. Quanto aos comportamentos inapropriados eles são geridos de forma aleatória e não permitem que os alunos busquem maiores responsabilidades. Percebe-se

que a aula é iniciada dentro de um contexto formal e sem motivação da professora e dos alunos.

### ***5.3.3 Análise das observações estratégicas de ensino em sala de 1º ano***

De acordo com as estratégias metodológicas adotadas de ensino em sala de aula, verificou-se que a professora se expressa bem, tanto oralmente como por escrito, pois fornece instruções de forma clara e concisa. Entretanto, não utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. É perceptivo que os alunos não são estimulados e encorajados a participar da construção do seu conhecimento. A professora não demonstra captar a atenção dos alunos por meio da atividade proposta. Os alunos não demonstram atenção e entusiasmo pelo tema abordado em sala de aula.

### ***5.3.4 Análise de observações na turma do 2º ano***

Não foi possível obter informações iniciais da professora por não ter respondido as perguntas relacionadas a idade, tempo que exerce a função como professora, se possui Curso de Pós-Graduação, trata-se de uma turma composta por 21 alunos, com níveis cognitivos diferentes.

Conforme os indicadores de observação de sala de aula percebe-se que a turma é organizada por fileiras, mais não foi observado atividades diferenciadas para trabalhar a individualidade dos alunos. A professora utiliza-se da estratégia de ensino motivacional, buscando interagir com as crianças durante a explicação do conteúdo e durante a correção da tarefa de forma coletiva, onde busca atingir os objetivos traçados para o ensino em sala de aula.

É criando oportunidade para que o aluno passa a construir o seu conhecimento, por intermédio dos seus erros e acertos. Ao chegar na sala de aula a professora estava iniciando a correção da atividade de português realizada em sala, pude observar a sua postura bastante descontraída com a turma. Desta forma ela corrigia as palavras no quadro e associava com os respectivos desenhos. Era feito toda uma análise silábica da composição das palavras junto aos aprendizes. Assim, conduzindo o aluno para sua aprendizagem, para as descobertas e a interação tornam o aluno um ser ativo na construção das hipóteses, pois ao concluir a correção no quadro foi possível perceber que houve aprendizagem e feedback.

Diante dessa prática, percebe-se o desempenho motivacional da professora ao ministrar a aula. Portanto, proporciona um ambiente favorável na construção do saber, posto

que os estímulos educativos apresentem um fator essencial no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a prática da leitura executada diariamente facilita a progressão do aluno ao escrever e, além disso, passará a desenvolver autoestima e autonomia na realização das atividades propostas.

É notória atuação da professora em sala de aula oportunizando o poder da argumentação nas trocas de opiniões durante a correção da atividade. Dessa maneira apropriase de estratégias metodológicas inovadoras e construtivistas para atingir os objetivos. Dentro desta proposta os alunos conseguem construir e compreender o processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve habilidades e competências primordiais para a apropriação da leitura e escrita.

Evidenciou-se que a professora realiza diferentes intervenções durante as aulas, procurando assim, garantir o desenvolvimento dos alunos da mesma forma. Existe uma preocupação de direcionar a prática educativa para um ambiente acolhedor e dinâmico. Os resultados são perceptivos mediante a proposta da professora, porém não foi observado técnicas de estudos individuais e grupais.

Percebemos que no ambiente de trabalho distribui os alunos de forma adequada. Nas atividades de aprendizagem, observou-se que a professora não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir internet e computadores na escola. Entretanto, a comunicação apresenta objetivos de aprendizagem na escrita de forma clara. Não foi observado a interação de atividades com aprendizagem da escrita anteriores e futura.

Visto que a professora estimula a curiosidade do aluno a formular suas hipóteses durante a construção do conhecimento, observou-se que a instrução é passada de forma coerente com o proposto, sendo assim a professora ouve, analisa e responde aos alunos.

### ***5.3.5 Análise das observações das interferências em sala de aula do 2º ano***

Conforme as observações das interferências em sala de aula percebe-se que os recursos não são disponibilizados para os alunos. A escola não disponibiliza de equipamentos e nem material didático adequado para o processo ensino-aprendizagem.

Foi observado que a professora utiliza-se de uma prática pedagógica construtivista e tradicional, com elevado grau de estímulos na aprendizagem para que o aluno desenvolva suas habilidades e competências.

Evidenciou-se que a professora demonstra ter compromisso ao desempenhar sua função de ensinar tornando-se mediadora para obter bons resultados com a turma. Apresenta

uma expectativa elevada quanto ao desempenho dos alunos, pois encoraja os alunos a arriscar na formulação das hipóteses. Também foi observado que os comportamentos inapropriados são trabalhados de forma didática, permitindo o aluno analisar o seu próprio erro, pois são repassados aos alunos novas oportunidades para assumirem responsabilidades. Com isso, pode-se dizer que a aula é iniciada e também concluída de forma adequada para o desenvolvimento da turma. Há uma nítida percepção de respeito mútua nas relações entre os professores e os alunos, pois demonstram estar perfeitamente conscientes e informados sobre o que esperam deles.

### ***5.3.6 Análise das observações estratégicas de ensino do 2º ano***

Observou-se de acordo com as estratégias metodológicas de ensino que a professora expressa-se bem tanto oralmente como por escrito, pois fornece instruções de forma clara e concisa. Desta feita, utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos na construção do conhecimento. É perceptivo que a professora capta a atenção dos alunos na exposição dos conteúdos, pois explica de maneira simples para o aluno atingir a compreensão. Eles interagem adaptando-se às alterações de atenção dos alunos por meio do entusiasmo pelo tema abordado em sala de aula. Proporcionando oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos recebidos em sala de aula durante o ensino-aprendizagem.

## **5.4 Escola Municipal Senador Archer**

### ***5.4.1 Análise de observações na turma multisseriada do 1º ano, 2º ano e 3º ano.***

Nesta turma foi observado que tem uma professora de formação pedagógica, faixa etária entre 41 e 50 anos, tem 30 anos exercendo essa função, não possui Curso de Pós-Graduação na área e desempenha a função de docente no 1º, 2º e 3º ano no Ensino Fundamental I. Trata-se de uma turma Multisseriada, composta por 20 alunos de idades e níveis cognitivos diferentes. A escola não possui professora volante, logo a professora titular fica os cinco dias da semana em sala de aula sem ter um dia específico para o planejamento.

Considerando a dinâmica da turma observa-se que ela é organizada por filas e formada em duplas, sendo que o centro da sala fica livre para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no dia. Desta forma, percebe-se a composição da sala de aula da seguinte forma:

- 1º ano: localizada no lado direito da sala de aula composta por nove alunos;
- 2º ano: localizada no lado esquerdo da sala de aula composta por três alunos; e
- 3º ano: localizada no lado esquerdo da sala de aula atrás do 2º ano, composta por oito alunos.

Conforme os indicadores aplicados durante as observações de sala de aula, percebe-se as dificuldades enfrentadas pela professora ao ministrar aula para o 1º, 2º e 3º ano ao mesmo tempo. Tornando-se impossível trabalhar as diferenças individuais dos alunos e desta forma não ficaram evidente as estratégias de aprendizagem utilizada pela professora para atingir o seu objetivo.

Em face de esse quadro, percebe-se o desempenho positivo da professora de tentar dar o seu melhor ao ministrar aulas para as três séries ao mesmo tempo. Entretanto, fica comprometido o ambiente que deveria ser favorável na construção do saber, pois é sabido que os estímulos educativos apresentam um fator essencial na aprendizagem.

A professora estimula e integra os alunos durante a realização da atividade misturando os diferentes níveis cognitivos. É perceptivo a esforço e atuação da professora em sala de aula dando sempre importância ao desenvolvimento do aluno e, com isso, tenta se apropriar de estratégias metodológicas para atingir os objetivos.

Trabalhar com turma multisseriada é desafiador para o professor, tendo que buscar práticas pedagógicas e usar a criatividade para articular o processo-aprendizagem. A qualidade do ensino fica completamente comprometida diante dessa prática. Observou-se o quanto a professora se desdobra para que haja aprendizagem nas três séries ao mesmo tempo, com intuito de permitir a evolução do aluno como ser ativo da construção do seu conhecimento.

Foi evidente que a professora realiza várias intervenções durante as aulas procurando assim, garantir o desenvolvimento dos alunos da mesma forma. Os resultados não são manifestados de imediato, pois não foi observado técnicas de estudos individuais e colaborativa.

Percebemos que o ambiente de trabalho distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem. Observou-se que a professora não disponibiliza recursos visuais e não integra tecnologias no ensino por não existir internet e computadores na escola. Entretanto, a comunicação apresenta objetivos de aprendizagem na escrita de forma clara. Não foi observado o relacionando das atividades com aprendizagem da escrita anteriores e futura. Observa-se que a instrução é passada de forma coerente com o proposto, sendo assim a

professora ouve, analisa e responde aos alunos na medida do possível, dados as peculiaridades da turma.

#### ***5.4.2 Análise das observações das interferências em sala de aula do 1º ano, 2º ano e 3º ano da turma multisseriado***

Conforme as observações das interferências em sala de aula percebe-se que não tem recursos didáticos disponibilizados para os alunos. A escola não disponibiliza equipamentos e percebe-se a escassez do material didático não distribuído pela Secretaria de Educação de Alcântara. Entretanto, utiliza-se de uma prática pedagógica tradicional e construtivista.

A professora demonstra ter compromisso ao desempenhar sua missão de ensinar se tornando mediadora para obter bons resultados com a turma. É notório o quanto é difícil trabalhar com uma turma multisseriada, tornando-se um processo demasiado desgastante para o professor e alunos.

Quanto ao conteúdo faz exposição para todos os alunos com diferentes níveis cognitivos, aumentando o grau de dificuldade conforme a faixa etária. Apresenta uma expectativa elevada quanto ao desempenho dos alunos, pois encoraja os alunos a arriscar na formulação das hipóteses e sempre propõem atividades diferenciadas conforme a série do aluno. Também foi observado que os comportamentos inapropriados são trabalhados de forma didática, permitindo ao aluno analisar o seu próprio erro, pois são repassados aos alunos novas oportunidades para assumirem responsabilidades. Pode-se dizer que a aula é iniciada e não concluída de forma adequada para o desenvolvido da turma. Há sinais de respeito mútuos nas relações entre os professores e os alunos, pois estão conscientes e informados sobre o que esperam deles.

#### ***5.4.3 Análise das observações estratégicas de ensino em sala do 1º ano, 2º ano e 3º ano da turma multisseriado.***

Após análise dos autores citados acima, observou-se de acordo com as estratégias metodológicas de ensino que a professora expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito, pois fornece instruções de forma clara e concisa. Observou-se que não são utilizadas as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. É perceptivo que a professora demonstra captar a atenção dos alunos por um determinado tempo, pois explica os conteúdos difíceis mais de uma maneira para que o aluno alcance a compreensão. Demonstra reagir e adaptar-se às alterações de atenção dos alunos. Proporciona oportunidade aos alunos para que apliquem os conhecimentos recebidos em sala de aula durante a execução da atividade.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÃO FINAL E LINHA FUTURA DE INVESTIGAÇÃO

---

Neste capítulo, será apresentando os comentários finais, buscando responder às questões da investigação, analisando as hipóteses levantadas no estudo e finalmente apresentando sugestões de melhorias para o problema avaliado. É sabido que qualquer estudo, pode ser sempre revisto, acrescentado e ainda mais aprofundando e, nesse sentido, achamos que seria plausível dar continuidade ao projeto, mas partindo de novas perspectivas. Com isso foram apresentadas novas linhas de investigação para futuros trabalhos.

#### **6.1 Conclusão final**

No bojo da realização deste trabalho, apresentado por intermédio de uma pesquisa qualitativa, foi observado em sala de aula algumas vivências e práticas em 3 (três) Escolas do Ensino Fundamental I da rede pública do município de Alcântara – MA. Neste escopo, foram observadas as práticas pedagógicas dos docentes em busca de analisar melhores práticas e entender os desafios para sua implementação em alunos com deficiência na escrita que ingressam nos Anos Iniciais do Fundamental I.

Durante a pesquisa de observação nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, notou-se como relevante que a maioria dos professores não apresenta procedimento metodológico bem definido na prática de ensino. Desta forma foi identificado apenas uma professora das turmas observadas a utilizar o método silábico e método fônico, cuja essência está em gerar resultados positivos e imediatos no ensino-aprendizagem. Ou seja, os métodos sobreditos, constituem-se em destacada estratégia de ensino e grande aliada para sanar situações problemas no processo de aprendizagem. Bem utilizada na vida escolar da criança gera uma reação positiva que pode levar ao sucesso.

Percebe-se, ainda, que a maioria dos professores precisam ser estimulados, motivados e capacitados para fazer parte de um processo de ensino consolidado. Enquanto isso não acontecer por intermédio da Gestão Municipal de Educação de Alcântara a maioria dos professores tendem a ficar sem o devido gerenciamento para melhor aplicar as metodologias necessárias e eficazes, posto que os docentes não conseguem identificar um norte para trilhar e definir qual metodologia e/ou estratégia melhor se aplica na prática de ensino. Ou seja, sem

um direcionamento bem definido os resultados no processo de ensino-aprendizagem tendem a continuar sendo desfavoráveis.

É notório que a metodologia bem aplicada em sala de aula é o elemento por meio do qual se concretiza uma boa aplicação da estratégia. Neste aspecto, é de fundamental importância que o professor reflita em sua prática em sala de aula visando o preparo do aluno. Pois os métodos de ensino quando aplicados adequadamente durante o processo de aprendizagem facilitam o conhecimento e ajudam a corrigir os erros. Por conseguinte, o aluno pode se apropriar da escrita e se alfabetizar por diversos métodos de ensino, desde que seja bem direcionado, com estratégias bem definidas durante o processo ou prática da construção de conhecimentos.

Destarte, com base na pesquisa, percebemos que os nossos professores (ao menos na faixa amostral) precisam, com brevidade, serem dotados de capacitação para atuarem com mais propriedade e segurança, assim possibilitando um nível de conhecimento elevado. Desta forma pode-se agregar valor às boas práticas de sala de aula. Ou seja não ter apenas experiência profissional, é tão ou mais relevante que haja constante capacitação somado ao devido direcionamento estratégico para implementar de forma eficaz e eficiente a aquisição da escrita.

A Gestão Municipal de Educação precisa ser continuamente conscientizada da necessidade de ofertar capacitação para os professores de forma a contemplar os educadores da zona rural, pois restou evidente durante a pesquisa de campo (observação) que os educadores da zona rural não dispõem da mesma atenção dedicada aos profissionais da zona urbana. Tal fato implica a defasagem da qualidade de ensino das escolas do interior do município.

Tamanha é a relevância do desenvolvimento infantil durante o processo de construção da escrita que os gestores municipais precisam se debruçar sobre os óbices no intuito de superar os diversos desafios que os educadores, notadamente, os da zona rural, precisam superar para proporcionar um ensino de qualidade. É notório que a Gestão Municipal precisa atuar junto as escolas de maneira eficaz e permanente. Um dos principais obstáculos alegados pelo corpo gerencial é a distância entre a Zona Urbana e a Zona Rural, além da precariedade das estradas de acesso a essas comunidades, o que torna as escolas dos desses povoados comumente desassistidas, ocasionando ainda mais desafios a serem superados por aqueles educadores no processo ensino aprendizagem.

Neste sentido é necessário que o professor seja de fato estimulado por intermédio de cursos de formação continuada a fim incentivar a apresentação de novas estratégias e

didáticas para uma boa prática de ensino, no intuito de promover, além de maior interesse dos alunos, o abandono de velhas práticas. Ou seja, é fundamental quebrar paradigmas e ir além do quadro de giz e cópias descontextualizadas.

O aluno tende a ser melhor estimulado quando percebe que as práticas adotadas pelo professor pertencem ao universo de conhecimento por ele vivenciado. Desse modo, a exploração do meio no qual o aluno está inserido facilita a implementação de novas metodologias e, principalmente, torna o processo mais fluido na construção de hipóteses e transforma o discente em um ser ativo no processo, fazendo parte da construção do conhecimento e não só ouvido passivamente o educador. Ou seja, cabe aos gestores concomitantemente aos professores compreender o meio social no qual a escola está inserida e direcionar o processo de evolução do aluno a níveis superiores de aprendizagem na construção e aquisição da escrita.

Adicionalmente, é sabido que a criança ao entrar na escola traz consigo uma bagagem de conhecimentos que precisa ser explorada, fortalecida e lapidada, posto que certamente os alunos já puderam visualizar muitas escritas como cartazes, placas, jornais, faixas, revistas e embalagens. Isto é, o ambiente fora da escola é um propulsor nesse processo que, bem utilizado, pode levar o aluno ao melhor entendimento dos conceitos metodológicos e proporcionar significado ao mundo que o cerca.

Desse modo percebe-se que as escolas observadas apresentam uma grande defasagem na disponibilidade do material didático adequado para professores e alunos. Nesse sentido, é necessário que haja gestões no sentido de alocar recursos – material de apoio pedagógico – para as escolas, tornando as salas de aula um ambiente rico e receptivo para implementação do método. Tais recursos, quais sejam: livros infantis, gibis, jornais, fantoches, jogos e materiais diversos como: cartolina, cola, tesoura, giz, lã, tinta, entre outros, contribuem sobremaneira para contextualizar a prática de ensino.

Indubitavelmente pode-se afirmar que um ambiente favorável, dispondo dos recursos humanos e materiais necessários, contribui consideravelmente para aprendizagem da criança. Pois possibilita que ela crie situações nas quais possa questionar suas hipóteses e progredir nas escritas de maneira espontânea e natural.

Em que pese as grandes dificuldades que os professores encontram com a falta de recursos didáticos (cartolinas, folhas brancas, xerox, cola, tinta guache, etc.), alguns profissionais não poupam esforços para garantir aos seus alunos a melhor prática no processo de aprendizagem. De maneira criativa, buscam recursos recicláveis e eventualmente adquirem

materiais com recursos próprios, a fim de suprir a ausência da Gestão Municipal e de algum modo suprir a carência dos alunos.

Percebe-se que a maioria dos professores estão desmotivados em sala de aula o que atrapalha a execução de boas práticas pedagógicas, pois o professor deve estimular a criança, visando o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo e motor. Por consequência, fica evidente uma notável deficiência na produção textual nas turmas observadas uma vez que houve pouco estímulo no processo de aquisição da escrita.

Uma das significativas dificuldades constatadas na pesquisa de observação refere-se ao modelo de gestão adotado pelo Município de Alcântara, haja vista que a Coordenação Pedagógica não se faz presente nas escolas observadas com uma lenta resposta aos anseios dos educadores quando necessitam de esclarecimentos na aplicação do método e na prática pedagógica, além de uma morosidade em disponibilizar o material didático necessário em sala de aula.

Ademais há muitos professores com formação em áreas específicas ministrando aulas incompatíveis com sua formação, isto é, trata-se de preencher uma deficiência no quadro de efetivos da escola onde os professores não possuem qualificação. Entende-se então, que seus conhecimentos são deficientes e precisam de aprimoramento para aplicar de forma eficiente as melhores estratégias metodológicas de ensino e direcionar boas práticas pedagógicas para o público alvo do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I.

Por fim, constatou-se que existe uma notória falta de incentivo por parte de alguns professores para promover o estímulo na produção de textos aos alunos no Fundamental I. Não trabalham instigando a leitura crítica e também não foram observadas atividades que promovessem produções textuais do próprio aluno, na busca de avaliar a capacidades sobre o desenvolvimento de sua escrita. Resta ao gestor municipal o trabalho de, verdadeiramente, conscientizar a classe dos docentes municipais a desenvolverem novas práticas de ensino, que possam levar um melhor aprendizado nos aspectos da leitura e da escrita, sendo trabalhado maciçamente no ensino básico para fortalecer a trajetória que o aluno irá percorrer durante o processo de desenvolvimento da construção do pensamento, sentimentos e desejos. O que tende a propiciar o desenvolvimento global da criança e suas potencialidades dentro do contexto educacional.

Conclui-se, portanto, que estimular o aluno no Ensino Básico é fundamental, mas também entende-se a sua importância para a aquisição de uma melhor performance da leitura como também para a aquisição da escrita. Entende-se que através das técnicas pedagógicas voltadas às observações do dia a dia e no acompanhamento das atividades individuais e

coletivas, afirma-se que é um modelo desejável e eficaz na prática estratégica da gestão escolar, com foco na qualidade do ensino. Portanto, pode-se entender que a evolução no processo de leitura como também na escrita, passa reformando a maneira de pensar e agir dos educadores como um fator determinante para que estes profissionais estejam constantemente inovando em suas práticas pedagógicas, com intuito de buscar uma eficiente e possível estratégia de ensino. Levadas a termo tais ações tendem a eliminar de forma significativa as deficiências de aprendizagem da escrita pelos alunos em sala de aula.

Por julgar o tema bastante relevante mas sem a pretensão de desejar esgotar toda a análise do assunto referente à aquisição da escrita entendo que foi percorrido os elementos essenciais propostos como desafio no presente estudo. Trata-se de um tema vasto e importante para o estudo pedagógico que desafia o professor a compreender continuamente as fases de evolução do aprendizado do aluno já no início da idade, o que, bem trabalhado, oportuniza bons resultados ao professor. Assim, afirma-se que bem aplicado as metodologias e estratégias de ensino, na prática em sala de aula, proporciona ao aluno uma infinidade de possibilidades, deixando-o com a mente fértil para a recepção de mais conhecimentos. A evolução da escrita é, sem dúvida, um fator determinante na construção de resultados positivos na educação dos alunos.

## **6.2 Linhas futuras de investigação**

Após o recolhimento das informações da pesquisa com os sujeitos selecionados na amostra, foi realizado uma análise dos dados usando técnicas da cientificidade, onde foram observadas deficiências ainda nos questionamentos e considerações que deixaram-nos com interrogativas. Com isso, despontaram novas ideias e linhas de investigação com denotação diferentes com o tema apresentado nesta pesquisa, tendo a necessidade de um maior aprofundamento nos conteúdos, de forma detalhada ao contexto dos temas. Desta forma mostrou-se que o tema em estudo apresentado com seus métodos já largamente utilizados, precisam ser revistas com brevidade. O que apresentamos nessa dissertação é afirmação que é possível avançar nessa discussão em prol de encontrar modelos de métodos estratégicos de ensino que geram resultados efetivos para a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Entendemos que após as análises dos dados da referida pesquisa, realizada através da bibliografia e observações realizadas das práticas em sala de aula, existem ainda fatores administrativos e pedagógicos de muita importância para o processo do ensino-aprendizagem que ainda necessitam de muita atenção, mas, no entanto, não foram mostrados questões

ligadas a este processo neste trabalho, por motivos de centralização somente nas questões estratégicas de aulas, esquecendo o que tem por traz desse contexto na busca da qualidade de ensino. Deste modo, cabe aqui informar que é necessário buscar novas fundamentações, com isso abrangendo novas linhas de investigação para encontrar um modelo ideal de práticas pedagógicas para o ensino fundamental no município em estudo.

Assim pode-se futuramente desenvolver pesquisas acadêmicas na linha de estudo sobre as práticas pedagógicas na educação básica do município de Alcântara; uma produção acadêmica, voltada para a produção do conhecimento direcionado para organização do trabalho didático em sala de aula na região de Alcântara e conteúdos e processos pedagógicos voltados para o ensino-aprendizagem no município de Alcântara; as práticas ressignificadas na educação infantil e também no ensino fundamental do município de Alcântara, bem como outras modalidades da educação básica, como a tecnológica para o ensino-aprendizagem na educação do município.

Entende-se que as práticas educativas realizadas em sala de aula, estão contidas como práticas sociais e o propósito da linha de pesquisa voltada para o ensino-aprendizado proposto pelo o autor desta pesquisa é a contribuição para uma melhor compreensão com a prática na formação do aluno nas instituições escolares. Entende-se, deste modo, e acredita-se que a escola possa assumir a função básica de entregar um mínimo padrão de ensino-aprendizado aos indivíduos para serem usuários eficientes do sistema de leitura e escrita – e também que sejam capazes de interagir todo o conhecimento acumulado. Assim, entendemos que a linha das práticas pedagógicas na educação básica é fazer sua contribuição para a formação do profissional buscando a qualidade do ensino, necessária para a evolução dos alunos.

Para esse propósito, apresetamos novos eixos de estudos que poderão somar para o desenvolvimento do município de Alcântara.

### **Eixo 1 - Formação de Professores e a Profissão Docente de Qualidade na Região de Alcântara - MA.**

Desenvolver a compreensão do trabalho do docente, tomando como foco principal a formação inicial e continuada do professor. Assim, será necessário entender os aspectos relativos ao cotidiano da escola e avaliar a dimensão subjetiva da constituição dos sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem.

**Eixo 2 - Arte, Corpo e Tecnologia na Educação do município de Alcântara - MA.**

A busca da arte como formação para os educadores. Entender as diferentes linguagens artísticas e corporais para o ensino-aprendizagem. Analisar as práticas diferenciadas para educação escolar mediatizadas pela tecnologia digital – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no contexto da educação, com a prática da Robótica no contexto das escolas municipais de Alcântara – MA.

**Eixo 3 - Leitura, Escrita e Subjetividade para o ensino municipal de Alcântara - MA.**

Estudos voltados para os processos que visão apropriação e o desenvolvimento da leitura e escrita diante do contexto escolar do município de Alcântara.

## Referências Bibliográficas

- Abaurre, M. B. M. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- Ajuriaguerra, J. A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Almeida, L.; Freire, T. Metodologias da investigação em psicologia e educação. 3.ed. Braga: Psiquilíbrios, 2008.
- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.
- Almeida, S. F. C. (2006). In: Machado, F. L. B. A. Sobre a atuação do psicólogo escolar. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Brasília, 2010. Disponível em . Acesso em 15 set. 2019
- Altunay, D. (2014). Language learning strategy used by distance learners of English: A study with a group of Turkish Distance Learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3).
- Antunes, Irlandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Araújo, M. C. C. S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: Imprensa Universitária, 1996.
- Aurélio, Francisco S. (Colaboradores: S.E. Ignácio, M. H. de M. Neves, B. N. de Oliveira, M. B. Bazzoli e M. C. C. Dezotti.), 2001. *Dicionário de Usos do Português do Brasil*. São Paulo: Editora Ática.
- Azenha, Maria das Graças, (1996). Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática.
- Barbosa, J. J. Leitura e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1990.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Bell, J. - *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1997
- Bogdan, R.; Biklen, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bordenave, J.D.; Pereira, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- Bordenave, J.D.; Pereira, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- Boruchovitch, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n.110-111, p.

- Brandão, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: teoria e prática na sala de aula. São Paulo, Avercamp, 2009.
- Brasil, Lei 11.445 de 05 de janeiro de 2007, Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei no 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências, disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) último acesso em 22 de nov de 2019.
- Brasil, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) último acesso em 22 de nov. de 2019.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 05 ago 2019
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- Brasil. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidade beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: out. 2004.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Ministérios da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Cagliari, Luiz Carlos. O ensino e a aprendizagem: os dois métodos. In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo. Scipione, 2014.
- Capistrano, C. C. O que nos indica a “língua da criança”: algumas considerações sobre a “língua”. In: DEL RÉ, A. (org). Aquisição da linguagem. Uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Ed, Contexto, 2007, p. 183-200.
- Carvalho, M.C.M. (Org.) Construindo o saber. Campinas: Papyrus Editora, 2002.
- Carvalho, Maria Angelica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Mec, 2006. 180 p.
- Carvalho, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo, SP: Ática, 2002

- Chahuán-Jiménez, K. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*. Chia, v. 12, n. 3, p. 179-195, set./dez. 2009
- Codo, W., & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.). *Educação, carinho e trabalho* (3.ed., pp.48- 59). Petrópolis: Vozes.
- Contini, R. M. d. F. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Londrina: Núcleo Regional de Ensino de Londrina e Secretaria de Estado de Educação, 2008.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 173-180.
- Dantas, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- Drouet, R.C. (2003). *Distúrbios de aprendizagem*. 4a. edição. São Paulo: Ática.
- Ericsson, K . A . Pro tocolan a lysis. In : Bechtel, W .; Graham , G. (E d .): A companion to cognitive science. O x fo rd : Blackw e ll, 1 9 8 8 . p . 4 2 5 -4 3 2 .
- Farias, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2013.
- Fernandez, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Ferreira, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno CEDES, Campinas*, v. 19, n. 46, 1996.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Ferreiro, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Ferreiro, Emilia; Teberosk, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- Fijalkow, E. (2003a). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris, L'Harmattan.

- Fijalkow, J. (2003b). Préface: une longue histoire. In Fijalkow, E. L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation, Paris, L'Harmattan.
- Freire, M. (2008). *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.
- Freire, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- Freire, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- Freire, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.
- Freitas, M. T. A. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. In: 37a Reunião Nacional da Anped: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-teresa-de-assuncao-freitas-para-o-gt16.pdf>>. Acesso em 20 de nov. de 2019.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Godoy, Ana Maria. Os materiais idealizados por Montessori para uma aprendizagem significativa. I Seminário da ANPAE. 2013.
- Gomes, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em leitura: um panorama da situação. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104,396-407.
- Graham, S; Harris, R. K. & MacArthur, C. (1993). Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. *School Psychology Review*, 22,657-669.
- Green, J. L.; Dixon, C. N. Zaharlic, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: Flood, J.; Lapp, D. (Ed.) *Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts*. NY: Macmillan, 1991. p. 181-202.
- Haguette, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Instituto Paulo Montenegro. *INAF Brasil 2009: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2009.

- Japiassu, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Kriegl, Maria de Lourdes de Sousa. Leitura: um desafio sempre atual. *Revista PEC*, Curitiba. V.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul.2002.
- La Taille, Y; Oliveira, M. K; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sammus,1992.
- Lancillotti Samira Saad Pulchério. Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010.
- Lane AR, Smith DT, Schenk T. Clinical treatment options for patients with homonymous visual field defects. *Clin Ophthalmol* 2008; 2: 93–102
- Lopes, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org). *Técnicas de ensino: por que não?* 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Luria, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Maluf, Ângela Cristina Munhoz. *Atividades lúdicas para a Educação Infantil- conceitos orientações e praticas*. 2ª edição- Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.
- Marcelli, Daniel. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- Marcuschi, L. A. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marôco, J. *Análise Estatística com a Utilização do SPSS*. 5. ed. Lisboa: Pero Pinheiro, 2011.
- Marrou, H. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.
- Mason, L. H.; Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, 50,20-27
- Medel, Cássia Ravena Mulin de A. *Ensino Fundamental 1*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Mendonça, O. S. e Mendonça, O. C. *Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Montessori, Maria. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d. 1961.
- Morais, V. C. S.; Santos, A. B. Implicações do uso de atividades experimentais no ensino de biologia na escola pública. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 1, p. 166-181, 2016.
- Pessoa, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2017.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Descobrimos a regressão – Com a Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris: Colin, 1943. [A Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967]
- Piaget, Jean (1972) *Psicologia e Pedagogia*. 2ª Edição. Editora: Forense
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.
- Rotta, Newra Tellechea. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- Severino, Antônio Joaquim (2001): «Identidade e tarefas da filosofia da educação», in *Educação, sujeito e história*, São Paulo, Olho D'água.
- Shaywitz, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- Silva, A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (p. 79). 2ª ed. Cidade do Porto: Porto editora.
- Silva, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas-TDAH: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Ed. Gente, 2003.
- Snyders, G. - “Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- Soares, Maria Rosana; PAULINO, Paulo Cesar. *História e Tendências da Educação Inclusiva. III Curso de Especialização em Educação Profissional*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.
- Teberosky, Ana. *Construção de escritas através da interação grupal: Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1948.
- Teixeira, A. R. & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem, *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2),279-288.
- Torrance, M.; Fidalgo, R. & Garcia, J. N. (2007). The teach ability and effective of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and instructions*, 17,265-285.
- Tuckman, B. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. (Originalmente publicado em 1972).
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Yin, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 200

## APENDICE 1

### Roteiros da Observação em Sala de Aula

<b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>
<b>SALA DE AULA</b>
<p>Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.</p>

<b>ROTEIRO PARA ACOMPANHAMENTO DAS DE AULAS</b>
<b>OBSERVAÇÕES INICIAIS</b>
<p>Esta atividade tem como objetivos conhecer a dinâmica interna do processo ensino aprendizagem e fazer uma reflexão e avaliação da prática pedagógica. Para isso é importante observar alguns preceitos éticos, como, por exemplo, não fazer perguntas ou demonstrar atitudes ou fazer interferência nas aulas que tragam algum desconforto ou constrangimento aos professores titulares das turmas observadas, e manter sempre uma atitude respeitosa diante desses profissionais que gentilmente os aceitaram observarem suas aulas. Caso desconheça o significado de algum conceito no questionário, tire suas dúvidas, pesquise ou opte por não observar, mas não esqueça de relatar na sua avaliação.</p>

<b>LISTA DE VERIFICAÇÃO</b>
<b>ASPECTOS A OBSERVAR EM SALA DE AULA</b>

Nome Professora:	Nº alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma:
<b>ASPECTOS A OBSERVAR</b>		<b>SIM/NÃO</b>
1. A planificação da aula foi seguida?		
2. Os recursos utilizados eram adequados as atividades propostas?		
3. Os recursos utilizados eram adequados a idade e as competências dos alunos?		
4. Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos?		
5. O ambiente de sala de aula era promotor de sala de aula?		
6. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades		

realizadas?		
7. As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos proposto e as características dos alunos?		
8.O professor apresentou domínio do conteúdo abordado?		
9. Houve evidencias que o aluno tenha aprendido?		
10. Os alunos foram avaliados?		
11. Os alunos participaram da sua própria avaliação?		
12. Foram identificadas alguma necessidade de formação?		
<b>LISTA DE VERIFICAÇÃO</b>		
<b><i>INDICADORES A OBSERVAR NA SALA DE AULA</i></b>		
<b>Características</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SIM/NÃO</b>
<b>Diferenças individuais</b>	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem de escrita, mas adequada a cada aluno.	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada as competências de cada aluno.	
	Cria oportunidade para reforçar a autoestima de cada aluno	
<b>Oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas</b>	Define objetivos de aprendizagem	
	Propõem atividades de aprendizagem a escrita adequadas aos objetivos propostos	
	Propõem estratégias de aprendizagem na escrita diferenciadas para grupos e indivíduos.	
	Estimula o pensamento do aluno	
	Estimula a interação entre alunos	
	Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece e feedback.	
	Ensina técnicas de estudos individuais e colaborativa de forma explicita.	
<b>Ambiente de trabalho</b>	Distribui os alunos de forma adequada as atividades de aprendizagem	

	Organiza e disponibiliza recursos	
	Integra tecnologias no ensino	
<b>Comunicação</b>	Apresenta objetivos de aprendizagem na escrita de forma clara	
	Relaciona as atividades com aprendizagem da escrita anteriores e futura	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem da escrita	
	Fornecer instrução de forma clara	
	Ouve, analisa e responde aos alunos	
<b>LISTA DE VERIFICAÇÃO</b>		
<b><i>INTERFERÊNCIAS A OBSERVAR EM SALA DE AULA</i></b>		
<b>Características</b>	<b>INTERFERENCIAS</b>	<b>SIM/NÃO</b>
<b>Sala e Recurso</b>	Os alunos estão sentados e distribuídos de forma apropriada	
	Os equipamentos são utilizados de forma segura	
	Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.	
	As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas sempre que se justifica.	
	A sala de aula está bem organizada.	
	A aula está organizada de forma a minimizar comportamentos inapropriados.	
	O professor evidencia um bom nível de conhecimento do conteúdo que está a ensinar.	
	O professor tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e interage com eles de uma	

<b>Ensino</b>	forma que os desafia a evoluir e os mantém centrados na atividade	
	a estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.	
	Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.	
	são dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades	
	a aula é iniciada e concluída de forma adequada	
<b>Aprendizagem</b>	Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	
	Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles.	
	Existem evidências de aprendizagens	

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA</b>			
<b><i>INTERFERÊNCIAS A OBSERVAR EM SALA DE AULA</i></b>			
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
1. Fala de forma expressiva.			
2. sorri enquanto ensina.			
3. apresenta um sentido de humor adequado.			
4. movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.			
5. utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória.			
6. evidencia descontração.			
7. não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.			
<b>Comentários gerais:</b>			

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>			
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
1. expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito.			
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.			
3. utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.			
4. estimula e encoraja a participação dos alunos.			
5. explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.			
6. utiliza diversas actividades na aula.			
7. apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.			
8. utiliza meios audiovisuais diversos.			
9. capta a atenção dos alunos.			
10. reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			
11. evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.			
12. adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.			
13. adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			
14. demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			
15. proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			
16. estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.			
17. utiliza textos na aula.			
18. estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			
19. atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.			
20. termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.			
<b>Comentários gerais:</b>			

## APENDICE 2

### Termo de Consentimento da Escola



**Instituto de Educação Superior  
Mestrado em Ciências da Educação  
Supervisão Pedagógica**

### TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola \_\_\_\_\_

de Ensino Fundamental. A pesquisa intitula-se: **AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: As práticas metodológicas da Educação no Ensino Fundamental Inicial no Município de Alcântara - Maranhão – Brasil.**

Para este fim, os intervenientes (gestores, coordenadores, professores) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O pesquisador responsáveis por esta pesquisa é o **Professor Doutor Jorge Castro - Portugal** e sua equipe de investigação no Brasil, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou seu responsável legal venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones 98 99132-1349 co-orientador,

professor Mestre **Marcos Borges** ou por e-mail: [marcos.borges@iluses.com.br](mailto:marcos.borges@iluses.com.br), ou pelo telefone (+55) 98 99192-2878 ou e-mail: [darlybidhu@hotmail.com](mailto:darlybidhu@hotmail.com) do *mestrando pesquisador* – **Darlene Coêlho Rodrigues**, Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

São Luís - MA, Brasil, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

---

**DIREÇÃO ESCOLAR**

---

**MESTRANDO PESQUISADOR**

**PENDICE 3****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: As práticas metodológicas da Educação no Ensino Fundamental Inicial no Município de Alcântara - Maranhão – Brasil**. Desenvolvido pelo mestrando pesquisador - *Darlene Coêlho Rodrigues*. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / co-orientada] pelo Professor Mestre – **Marcos Borges**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) 99132-1349 ou e-mail – [marcos.borges@ilusofono.com.br](mailto:marcos.borges@ilusofono.com.br). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_