

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARÃES

**ENSINO DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
DURANTE A PANDEMIA DO COVID - 19**

JOÃO PESSOA/PB

2022

JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARÃES

**ENSINO DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
DURANTE A PANDEMIA DO COVID - 19**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
como requisito total para obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**LINHA DE PESQUISA: Processos de
Ensino-Aprendizagem**

**ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Nilvania dos
Santos Silva**

JOÃO PESSOA/PB

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

G963e Guimarães, Jeniffer Camila da Silva.
Ensino da escrita em turmas multisseriadas : uma
análise das atividades desenvolvidas no ensino
fundamental anos iniciais durante a pandemia do COVID -
19 / Jeniffer Camila da Silva Guimarães. - João Pessoa,
2022.
132 f. : il.

Orientação: Nilvania dos Santos Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino da escrita. 2. Classe multisseriada. 3.
Educação na pandemia. I. Silva, Nilvania dos Santos.
II. Título.

UFPB/BC CDU 37.091.3:003(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

**ENSINO DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS: UMA ANÁLISE DAS
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
DURANTE A PANDEMIA DO COVID - 19**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
como requisito total para obtenção do título
de Mestre em Educação.**

Aprovada em: 13/ 04 /2022

BANCA EXAMINADORA

Nilvânia dos Santos Silva

Profª Drª Nilvânia dos Santos Silva - UFPB (Orientadora)

Ana Cláudia da S. Rodrigues

Profª Drª Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB (Examinadora Interna)

Maria do Socorro Silva

Profª Drª Maria do Socorro Silva - UFCG (Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter realizado o meu desejo de cursar o mestrado em educação e ter me abençoado em todas as etapas do processo seletivo na Universidade Federal da Paraíba. A Ele toda honra e toda Glória!

Agradeço ao meu esposo Morley Guimarães que sempre me apoiou, me incentivando a realizar esse sonho e que ao meu lado fez renúncias para que eu pudesse avançar na minha carreira acadêmica. Obrigada por ter me esperado vivenciar esse sonho, antes de gestar a nossa filha Mirella.

Agradeço aos meus pais, Ninha e Basto, que desde os primeiros passos que eu dei na escola me incentivaram a ir mais longe do que eu pensava que pudesse ir. Agradeço o orgulho que eles têm de ter uma filha professora da educação básica e agora mestre em educação.

Agradeço à Professora Dra. Rosemary Evaristo Barbosa que me acompanha desde o TCC, e que após a conclusão da graduação no curso de pedagogia me incentivou a “dar voos mais altos”. Sempre vou trazer na memória essa palavra de incentivo que me fez acreditar que era possível realizar o mestrado. Obrigada por não só me incentivar com palavras, mas também me emprestando livros que me ajudaram a desenvolver a pesquisa; fazendo a revisão da pesquisa com tanta dedicação; e mesmo corrigindo os meus erros gramaticais referir-se a mim como “uma boa escritora”.

Agradeço à Professora orientadora Dra. Nilvania Santos Silva por me incentivar a participar de eventos que enriqueceriam a pesquisa desenvolvida, e por ter realizado uma orientação respeitando sempre o meu objeto de pesquisa: a escrita.

Agradeço ao professor participante da pesquisa que, durante todo o processo, sempre esteve disponível para contribuir com este estudo.

Agradeço às professoras da banca de qualificação, Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues e a Dra. Maria do Socorro Silva, pelas contribuições que enriqueceram a pesquisa.

Agradeço ao Professor Dr. Ildo Salvino de Lira, por seu acolhimento durante o Estágio Docente. Aprendi muito sobre o processo de ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Obrigada pela oportunidade de ministrar aula aos alunos graduandos da turma de Pedagogia, e por dizer, ao final de aula, que passaria mais tempo me ouvindo. Foi muito gratificante!

Agradeço ao Professor Me. Gerson da Silva Ribeiro, pela ajuda que me deu durante o processo de cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil.

Agradeço aos professores do PPGE da linha de pesquisa a qual estive vinculada:
Processos de Ensino-Aprendizagem pelas contribuições dadas ao longo das disciplinas.
Obrigada a todos.

**Por trás da mão que pega um lápis,
dos olhos que olham, dos ouvidos que
escutam, há uma criança que pensa.**

Emília Ferreiro

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar como ocorreu o processo de ensino da escrita em turma multisseriada em tempos de pandemia. Este estudo está situado no campo de estudos da linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem, apresenta abordagem qualitativa e se caracteriza como pesquisa exploratória. Nesse sentido, foi realizada a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e análise documental das atividades de escrita, feitas por alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais em turma multisseriada. Para a análise de conteúdo utilizou-se a abordagem de Bardin (1997 e 2016), Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (1994). Os resultados obtidos revelaram que o processo de ensino da escrita está diretamente relacionado à concepção de ensino do professor responsável pela turma e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Mediante os achados da pesquisa, constata-se que não existe uma receita de ensino que deva ser aplicada por todos os professores, mas uma estratégia de ensino particular a cada contexto escolar.

Palavras-Chaves: Ensino na pandemia. Escrita. Turma Multisseriada.

ABSTRACT

The research presented here aimed to investigate how the process of teaching writing in a multigrade class occurred in times of a pandemic. This study is located in the field of studies of the line of research Teaching and Learning Processes, presents a qualitative approach and is characterized as exploratory research. In this sense, data collection was carried out through semi-structured interviews and documental analysis of the writing activities carried out by students enrolled in elementary school in the early years in a multigrade class. For content analysis, the approach of Bardin (1997 and 2016), Ludke and André (1986) and Bogdan and Biklen (1994) and Minayo (1994) was used. The results obtained revealed that the teaching process of writing is directly related to the teaching conception of the teacher responsible for the class and to the students' learning needs. Through the research findings, it appears that there is no teaching recipe that should be applied by all teachers, but a particular teaching strategy for each school context.

Keywords: Teaching in the pandemic. writing. Multiseriate Class.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CINTEP-PB – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa

CNEE – Conselho Nacional e Estadual de Educação

COVID 19 – Doença infecciosa causada pelo coronavírus

EAD – Educação a Distância

EDURURAL – Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROEJA – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Hipóteses sobre a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita.....	56
QUADRO 2 – Habilidades referentes à consciência fonológica.....	57
QUADRO 3 – Proposta para a prática do ensino da escrita.....	86
QUADRO 4 – Compreensão ortográfica e sonorização da palavra refletida na escrita.....	93
QUADRO 5 – Análise de entrevista.....	95
QUADRO 6 – Análise de entrevista.....	96
QUADRO 7 – Análise de entrevista.....	97
QUADRO 8 – Análise de entrevista.....	98
QUADRO 9 – Análise de entrevista.....	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Número de atividades referentes às categorias de análise.....	81
TABELA 02: Atividades referentes ao aluno da turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais.....	82
TABELA 03: Atividades referentes à aluna da turma do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais.....	91
TABELA 04: Atividades referentes ao aluno da turma do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.....	94

LISTA DE IMAGENS

IMAGEN 01: Exemplos de escrita própria do nível 1.....	58
IMAGEM 02: Exemplos de escrita própria do nível 2.....	58
IMAGEM 03: Exemplos de escrita própria do nível 3 (Hipótese silábica/pré-silábica).....	59
IMAGEM 04: Exemplos de escrita própria do nível 3 (Hipótese silábica/ qualitativa e quantitativa).....	61
IMAGEM 05: Exemplos de escrita própria do nível 5 (Hipótese alfabética).....	62
IMAGEM 06: Atividades correspondentes à escrita das letras (vogais e alfabeto completo)..	82
IMAGEM 07: Atividades correspondentes à identificação e escrita das vogais que iniciam o nome das imagens.....	84
IMAGEM 08: Atividades correspondentes à identificação e escrita das vogais que completam o nome das imagens.....	85
IMAGEM 09: Atividades correspondentes à identificação e escrita da letra inicial das palavras.....	86
IMAGEM 10: Atividades correspondentes à identificação de sílabas e escrita das sílabas que iniciam o nome das imagens.....	87
IMAGEM 11: Atividades correspondentes à identificação e escrita de sílabas complexas.....	89
IMAGEM 12: Atividades correspondentes à escrita de palavras.....	90
IMAGEM 13: Atividades correspondentes à compreensão de texto a partir de leitura e questionário.....	91
IMAGEM 14: Atividade correspondente à produção de texto a partir da leitura de imagem e de questionário.....	92
IMAGEM 15: Atividade correspondente à escrita ortográfica.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	20
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	21
2.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	21
2.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	24
2.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS.....	25
3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO RURAL: COMO SURGIRAM AS TURMAS MULTISSERIADAS.....	27
4. CONCEITUANDO A ESCRITA.....	47
4.1 MÉTODOS DE ENSINO DA ESCRITA.....	50
4.2 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	55
4.3 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	65
5. DESAFIOS PRESENTES NA PRÁTICA DE ENSINO EM TURMA MULTISSERIADA.....	69
5.1 A INTERAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DO ENSINO EM TURMA MULTISSERIADA.....	77
6 A PRÁTICA DE ENSINO DA ESCRITA EM TURMA MULTISSERIADA: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	124
ANEXO A - CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 2º ANO.....	125
ANEXO B - CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 4º ANO.....	126
ANEXO C - CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 5º ANO.....	127
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	128

1 INTRODUÇÃO

A escrita possui um papel fundamental nas sociedades ocidentais, exercendo a função social de tornar o indivíduo participante dos aspectos sociais que envolvem a prática da escrita. Em sociedades ocidentais, saber escrever permite ao indivíduo anotar um número de telefone, escrever um bilhete comunicando algo, assinar documentos como a própria identidade, alcançar um patamar profissional elevado, entre outras práticas.

Essas são algumas das razões que tornam o ensino da escrita necessário em nossa sociedade. Para Emília Ferreiro (1999), o ensino e a aprendizagem da escrita se constituem em um dos objetivos da educação básica que definem a condição de sucesso ou de fracasso escolar dos educandos. Nesse sentido, Emília Ferreiro (1999, p. 18-19) levanta algumas questões como: “[...] Seria, por acaso, sua incapacidade de aprender o que determina o fracasso?”

A partir das considerações apresentadas por Emília Ferreiro (1999) acerca da prática de alfabetização, avaliamos que a questão do sucesso ou do fracasso escolar com relação ao processo de ensino da escrita precisa ser avaliada não apenas através do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas também por meio de outros aspectos como a prática de ensino do professor, a região geográfica da escola, a condição social, a estrutura familiar, etc. Conforme Emília Ferreiro (1999)

Ocorre, porém, que, quando analisamos as estatísticas, nenhum desses problemas se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por razões étnicas, sociais, econômicas ou geográficas, são desfavorecidos. É entre a população indígena, rural ou marginalizada dos centros urbanos que se concentram as maiores porcentagens dos fracassos escolares. (FERREIRO, 1999, p. 19-20).

Nessa perspectiva, Ferraro (2012) afirma que

Na maior parte da história do Brasil, o analfabetismo esteve fortemente associado à sua condição de país agrícola, com a maior parte de sua população residindo no campo. Apesar do forte movimento de urbanização do país desde a primeira metade do século XX, em 1980 o número absoluto de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais ainda era mais elevado na população rural (10,0 milhões) do que na urbana (8,7 milhões). Em termos relativos, porém, a taxa de analfabetismo rural (46,3%) era 2,8 vezes superior à taxa urbana (16,8%). (FERRARO, 2012, p. 944).

Nesse sentido, Braga e Mazzeu (2017) destacam que ao longo do desenvolvimento da educação brasileira as reformas educacionais sempre foram direcionadas à população urbanocêntrica com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo, no entanto, como as reformas não atingiam a toda a população brasileira, os índices permaneciam alarmantes.

Ferri (1994) compreende que o propósito de favorecer a educação entre a população rural foi evitar o êxodo rural provocado pelo processo de industrialização, diminuir o índice de analfabetismo e disseminar o sentimento de nacionalismo, uma vez que os imigrantes a fim de preservar sua língua e cultura criavam suas próprias escolas. Dessa forma, o governo deu início à implantação de escolas em fazendas ou em suas proximidades, conforme conveniência aos coronéis.

Nessa perspectiva, autoras como Ferri (1994), Emília Ferreiro (1999), Hage (2005) Ferraro (2012), Braga e Mazzeu (2017) concordam, através de suas pesquisas, que uma das deficiências da educação brasileira está vinculada aos processos de ensino da leitura e da escrita que caracterizam a alfabetização e que essa deficiência é mais discrepante em populações localizadas no mundo rural.

Conforme Ferri (1994), a educação ofertada à população do mundo rural se caracteriza como uma educação paliativa, visto que as escolas possuem instalações precárias, número de professores e alunos reduzidos - o que provoca a formação de turmas multisseriadas, ou seja, o agrupamento de alunos de diferentes níveis de ensino em uma única sala de aula, sendo atendidos por um único professor.

Pesquisas realizadas por Ferri (1994) e Hage (2005) fazem abordagens acerca desse tema e esclarecem que entre os desafios enfrentados pelas escolas com característica multisseriada estão a precarização da infraestrutura dos prédios e casas que constituem o ambiente escolar, dificuldades de acesso ao material didático, ausência de bibliotecas, dificuldade de acesso a transporte, longa distância percorrida por professores e alunos para chegarem às escolas e irregularidades na oferta da merenda escolar. Para esses pesquisadores tais dificuldades provocam o baixo nível de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da população residente na zona rural.

Conforme Parente (2014), o que ocorre na realidade é que a educação destinada ao aluno de escola com turma multisseriada ainda é uma educação com ausência de financiamento educacional, políticas públicas, demanda de professores e recursos pedagógicos apropriados.

Nesse sentido, compreende-se que a prática do processo de ensino da escrita se torna muito mais complexa numa turma com essa característica. À vista disso, entendendo que na cultura ocidental o domínio da escrita é uma das maneiras de inverter a desigualdade social, destacamos que é preciso proporcionar ao cidadão do mundo rural uma educação de qualidade que atenda à necessidade do ensino da escrita de maneira que os educandos possam se apropriar das práticas sociais que envolvem a escrita.

Assim, através da pesquisa aqui apresentada buscaremos conhecer acerca do processo de ensino da escrita em turmas multisseriadas do ensino fundamental anos iniciais.

Nesse sentido, a escolha do tema da pesquisa está relacionada à minha vivência no processo de alfabetização e as minhas experiências de formação e atuação docente. Destaco que a prática do ensinar a escrever me remete ao meu processo de inserção na prática da escrita. Lembro-me que a professora do pré-escolar ensinava as famílias silábicas repetindo-as várias vezes. Ao iniciar o processo de alfabetização, no ano seguinte, tive a tarefa de juntar essas sílabas e ver surgir uma palavra escrita.

Chegando na 1ª série do ensino fundamental que hoje corresponde ao 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, aprendi a escrever frases e a separar as sílabas; e encantada com o universo da escrita passei a ensinar outras crianças a escreverem da mesma forma que havia aprendido na escola. Para mim a prática de ensinar outras crianças a escreverem era apenas uma brincadeira, hoje é o que eu faço como profissão.

Na minha juventude, após o término do Ensino Médio no ano de 2007, ingressei no ano de 2008 no Curso de Licenciatura plena em História na Universidade Estadual Vale do Acaraú/Una Vida. Conclui o curso no ano de 2011. A motivação para fazer essa graduação foi derivada da admiração que tenho pela disciplina de História e, principalmente, pela narrativa da historiografia da política brasileira, ao longo dos anos.

No ano de 2009, ainda cursando a Licenciatura plena em História, tive a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia oferecido na Universidade Federal da Paraíba na modalidade EAD, com Polo no município de Lucena-PB. O ingresso ao curso está relacionado ao início da minha carreira como educadora, pois a iniciei como professora polivalente e não tinha a formação específica para esta etapa da educação básica. Assim, vi na oferta do curso no município em que residia a oportunidade de obter a qualificação para exercer tal função. No percurso dessa graduação, entendi que como educadora poderia fazer muito mais pelos alunos como professora alfabetizadora, pois teria a oportunidade de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Conclui a segunda graduação no ano de 2015, com o seguinte trabalho de conclusão de curso: **Contação de Estória como desencadeador da avaliação da oralidade em crianças da Educação Infantil.**

Concluída a graduação no curso de Pedagogia, dei início no ano de 2018 a Especialização em Educação Infantil, oferecida no Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – CINTEP-PB, com conclusão no ano de 2019.

Ao longo dessa trajetória da minha formação, vivenciei experiências educativas em diferentes etapas de ensino que foram desde o ensino na educação infantil ao ensino no

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Ao experimentar a prática do ensino em turma multisseriada, no contexto do processo de ensino da escrita, passei a investigar sobre qual deveria ser a concepção de ensino da escrita de um professor atuante em turma multisseriada correspondente ao ensino fundamental anos iniciais.

Nesse sentido, para desenvolver uma concepção de ensino é necessário compreender os aspectos que envolvem o processo de ensino da escrita desde a infância. Nessa perspectiva, destacamos que o documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) indica que a partir da educação infantil a criança já começa a ter contato com a cultura escrita. Esse contato acontece por meio das interações da criança com a literatura infantil apresentada através de contos, fábulas, cordéis, poemas, etc. Nessa perspectiva, o documento da BNCC (2018) declara que

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

A partir da perspectiva apresentada pelo documento da BNCC (2018), percebemos que o processo da aprendizagem da escrita apresenta um caminho a ser percorrido. Assim, na etapa da educação infantil a criança deve ser estimulada a desenvolver a escrita de forma espontânea. Nesse contexto, o papel do professor é o de encorajar a prática da escrita sem que haja a imposição de um ensino mecânico e repetitivo.

Ao iniciar a etapa do ensino fundamental anos iniciais, em que a criança é inserida em um ambiente alfabetizador, é necessário que o professor dê continuidade ao processo de ensino da escrita de forma a estimular a criança a construir a prática da escrita de forma significativa. Nesse sentido, o documento da BNCC (2018) orienta que

[...] é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 53)

Assim, alfabetizar implica mediar um processo contínuo e global, portanto, um processo que requer do professor sensibilidade, habilidade e flexibilidade para desenvolver estratégias de ensino que contemplem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos emocionais.

Nesse contexto, ressaltamos a concepção do processo da alfabetização apresentado no documento da BNCC (2018), no qual o exercício de alfabetizar está vinculado ao processo do

letramento, ou seja, o ato de alfabetizar uma criança implica não só em ensiná-la a aprender a ler e a escrever, mas em torná-la participante de uma cultura letrada.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Sobre tal prática docente, Soares (2004) entende que

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Nesse sentido, Soares (2004) acentua que é preciso interdisciplinar os conceitos de alfabetização (ensino da leitura e da escrita) e letramento (uso social das práticas da leitura e da escrita) para não cair no erro de preservar uma prática em detrimento da outra. Para a autora, a prática alfabetizadora desenvolvida nas escolas brasileiras tem sido guiada pelo modelo da “curvatura da vara”, de forma que, ao compreender a prática da alfabetização e do letramento como conceitos dissociáveis, se têm negado às crianças uma prática de ensino explícito e direto da leitura e da escrita para não comprometer o uso da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais. À vista disso, Soares (2004) compreende que

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p. 11).

Conforme Soares (2004), outra deficiência na prática da alfabetização no Brasil é a perda da especificidade da prática do ensino da leitura e da escrita, motivada pela interpretação equivocada da teoria do construtivismo, apresentada por Piaget. Segundo a autora, ao aderir ao uso equivocado da teoria do construtivismo no processo de ensino da leitura e da escrita, os educadores brasileiros passaram a conduzir o ensino entendendo que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004, p. 11) quando na verdade, para desenvolver o processo de ensino da leitura e da escrita faz-se necessário conhecer a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento e considerar os diferentes métodos e concepções de ensino que podem ser utilizados na prática alfabetizadora.

Conforme Soares (2004)

[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2004, p. 15-16).

Sobre estes processos, Libâneo afirma (2006) é preciso investigar os objetivos e métodos que favoreçam o domínio do conhecimento. Desse modo, diante da complexidade que envolve o ensino da escrita e compreendendo as características das turmas multisseriadas, delimitamos como problemática da pesquisa a seguinte questão: Como se dá o processo de ensino da escrita em turmas multisseriadas, no ciclo que compreende os anos iniciais do ensino fundamental?

A questão que problematiza a pesquisa desemboca em outros questionamentos que envolvem aspectos formativos e pedagógicos, relacionados à educação do mundo rural e à prática docente em turma multisseriada. Assim, levantamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Quais objetivos o professor busca alcançar no desenvolvimento das atividades propostas aos alunos? Quais metodologias de ensino poderiam ser usadas para melhorar o ensino da escrita em turmas multisseriadas? Sabendo que a turma multisseriada é caracterizada pela heterogeneidade de níveis de aprendizagem, qual a importância da prática da interação e do diálogo para esse grupo?

A partir dessas questões, levantamos a seguinte hipótese: A concepção da prática do ensino da escrita em turmas multisseriadas de escolas rurais precisa estar relacionada com métodos, técnicas e instrumentos contextualizados com o mundo rural.

Nessa perspectiva, para Arroyo (2012) a formação para o professor (a) do campo/zona rural deve “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012, p. 363).

Por essa razão, apontamos como objeto de estudo da pesquisa: O ensino da escrita em turmas multisseriada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destacamos que inicialmente a pesquisa seria realizada por meio de um estudo de caso, através de observação de campo e de entrevista com o professor responsável pela turma multisseriada, no entanto, devido ao momento de pandemia causado pelo corona vírus (Covid-19), a investigação foi redirecionada, precisando ser desenvolvida através de uma pesquisa documental.

Nesse contexto, ampliamos o objetivo geral da pesquisa nos propondo a investigar como ocorreu o processo de ensino da escrita em turma multisseriada em tempos de pandemia. Para alcançá-lo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: mapear quais estratégias de ensino

o professor busca considerar no processo de ensino da escrita, identificar qual a concepção do professor sobre o processo de ensino da escrita, verificar a utilização da interação na prática do ensino da escrita, relatar a opinião e concepção do professor sobre sua vivência e prática de ensino no mundo rural em turma multisseriada e elencar as dificuldades reconhecidas pelo professor no processo de ensino da escrita durante a pandemia.

Na introdução apontamos a justificativa, a hipótese desenvolvida e a problemática da pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos aos quais a pesquisa busca responder.

No segundo capítulo apontamos percurso metodológico da pesquisa descrevendo o tipo e natureza da pesquisa, os sujeitos, os aspectos éticos da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta e para a análise de dados e de conteúdo.

No terceiro capítulo trouxemos um breve histórico acerca do surgimento das turmas multisseriadas e de sua permanência no contexto de educação no Brasil, apontando desafios presentes nesse contexto de ensino e possibilidades na prática do ensino da escrita para esse contexto.

No quarto capítulo discorremos sobre o conceito de escrita como um sistema de representação da fala, em seguida, relatamos um breve histórico acerca dos métodos de ensino no que foram utilizados no processo de ensino da escrita, ao longo dos anos.

No quinto capítulo refletimos sobre os desafios presentes na prática de ensino em turma multisseriada abordando a interação como ferramenta pedagógica para a prática do ensino em turma multisseriada.

Finalizando a pesquisa apresentamos o resultado da análise de conteúdos e da análise das atividades de escrita que foram realizadas pelos alunos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A ação de pesquisar nasce da inquietação e do desejo de querer conhecer mais sobre um tema ou para obter respostas necessárias a problemáticas que surgem através de questionamentos sobre determinado assunto. Nesse sentido, Ludke e André (2013, p. 1) afirmam que para se realizar uma pesquisa “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Portanto, nesse capítulo apresentamos a descrição da pesquisa expondo o tipo e natureza da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos utilizados para a coleta e para a análise de dados e de conteúdo.

2.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Conforme Gil (2002), a pesquisa pode ser classificada como pesquisa pura (de ordem intelectual) ou aplicada (de ordem prática). Nesse sentido, a pesquisa de natureza aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27). Assim, definimos que o tipo da pesquisa aqui apresentada se caracteriza como pesquisa de natureza aplicada, pois esperamos que os resultados alcançados possam contribuir para reflexões que embasem algumas das práticas docentes no processo de ensino da escrita.

Nessa perspectiva, considerando a complexidade que está presente no processo de ensino da escrita e do contexto ao qual o objeto em estudo está situado – as turmas multisseriadas – compreendemos que a pesquisa apresentada está situada na abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14), a pesquisa qualitativa apresenta os seguintes aspectos: “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida preocupou-se em analisar possíveis concepções que envolvem o processo de ensino da escrita. Destacamos que para Minayo (2001), a abordagem qualitativa responde a questões específicas assim, no âmbito das ciências sociais ela se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado. Desse modo, a pesquisa apresenta uma preocupação muito mais com o processo do que com o produto.

À vista disso, com o objetivo de responder a problemática da pesquisa e suas questões norteadoras, a pesquisa se caracteriza como exploratória do ponto de vista dos seus objetivos. De acordo com Gil (2002)

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm por objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descobertas de intuições. Seu planejamento, é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, utilizamos como procedimento de investigação entrevista semiestruturada realizada com um professor de uma escola com turma multisseriada, correspondente a alunos do 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, situada no município de Pirpirituba – PB na comunidade rural Tanques.

A escola possui duas salas de aulas com característica multisseriada. Em 2020 uma sala correspondia às turmas do Pré I, Pré II (Educação Infantil) e 1º ano do ensino fundamental (anos iniciais), com 9 alunos; e outra sala correspondia às turmas do 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais), com 15 alunos.

Nesse contexto, o professor participante da pesquisa atuava na sala de aula correspondente às turmas do 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais).

2.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Definida a pesquisa como qualitativa e caracterizando - a como exploratória, optamos por utilizar como procedimento técnico para coleta de dados a análise documental através da análise de documentos “de primeira mão”, ou seja, “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Ludke e André (1986, p. 38) consideram como documentos “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos. No primeiro momento reunimos os documentos a serem analisados. Conforme Phillips (1974, p. 187, apud LUDKE; ANDRÉ,

2018, p. 45) são classificados como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Sobre análise dos documentos, coletamos às atividades enviadas pelo professor da turma multisseriada. Recebemos as atividades para a análise no mês de março deste corrente ano. Elas foram enviadas pelo professor através de um motorista que foi a cidade de Bananeiras-PB, município próximo à Pirpirituba-PB, onde o professor se encontrava com as atividades para serem entregues.

As atividades recebidas foram realizadas por 3 alunos dos anos iniciais da turma multisseriada correspondente a alunos matriculados entre o 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e correspondiam ao ano letivo de 2020.

Na comunidade Tanques devido à dificuldade de acesso à internet não foi possível realizar aulas remotas que conforme Vercelli (2020) são aulas virtuais sincrônicas que acontecem em tempo real.

Por essa razão, as atividades foram enviadas aos alunos de forma semanal. A cada semana as atividades eram enviadas aos alunos e devolvidas ao professor na semana seguinte. A cada bimestre os alunos receberam as atividades corrigidas totalizando quatro blocos de atividades contendo atividades que variavam entre as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ciência da Religião. Ressaltamos que as crianças receberam as atividades de acordo com o ano escolar a qual estavam matriculadas.

No segundo momento, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada a fim de alcançar respostas aos objetivos específicos propostos na pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p. 146), esse instrumento é um dos melhores a ser aplicado tendo em vista que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Assim, entendemos que a entrevista semiestruturada possibilita estabelecer o sentimento de empatia entre o pesquisador e o sujeito a ser investigado, a fim de que este se sinta livre para se expressar quanto ao objeto investigado.

A entrevista semiestruturada com o professor da turma multisseriada participante da pesquisa foi realizada no mês de outubro do ano de 2021 por meio de vídeo chamada no Whatssap, gravada pelo notebook, a entrevista. Ressaltamos que a princípio a entrevista seria realizada através da plataforma do Google Meet, no entanto, a ferramenta de gravação não é disponibilizada para quem utiliza a plataforma de forma gratuita.

Salientamos que a entrevista foi realizada através de vídeo chamada devido o advento da pandemia do Covid-19 que teve início no ano de 2019 e atingiu mais de 100 países em todos os continentes do nosso planeta.

A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foram descritos os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e reportados às autoridades de saúde¹. No dia 7 de janeiro de 2020, Zhu et al.² anunciaram o sequenciamento do genoma viral e no dia 12 de janeiro, a China compartilhou a sequência genética com a OMS e outros países através do banco de dados internacional Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID). Desde então, os casos começaram a se propagar rapidamente pelo mundo, inicialmente pelo continente asiático, havendo relatados na Tailândia, Japão e Coreia do Sul nos dias 13, 15 e 20 de janeiro, respectivamente. Em seguida, o vírus foi importado para outros países e continentes. No dia 23 de janeiro, os primeiros casos da doença nos Estados Unidos da América (EUA) foram registrados. (BRITO et al, 2020, p. 55).

Nesse contexto, com a propagação do vírus, o distanciamento social foi estabelecido como forma de se precaver da contaminação. Em consequência disso, as escolas foram fechadas na intenção de preservar a população e garantir a saúde pública. Como forma de minimizar o prejuízo na educação, as escolas aderiram de forma emergencial ao ensino remoto.

Conforme Junior e Moraes (2020, p. 131), “o fechamento não apenas repercutiu dentro dos muros escolares, mas também impactou no contexto social ao refletir direta ou indiretamente no contexto de pais e alunos”.

Diante desse contexto, a entrevista foi realizada com o objetivo de saber, a partir de relatos de experiência, como o professor desenvolveu sua prática de ensino da escrita na turma multisseriada, quais métodos e técnicas de ensino ele utilizou e como foi o desafio de exercer sua prática docente em meio à pandemia do Covid 19. Além dessas questões, também procuramos por meio da entrevista responder à questão problematizadora da pesquisa: Como se dá o processo de ensino da escrita em turmas multisseriadas, no ciclo que compreende os anos iniciais do ensino fundamental?

Bem como responder as questões norteadoras: Quais objetivos o professor busca alcançar no desenvolvimento das atividades propostas aos alunos? Quais metodologias de ensino poderiam ser usadas para melhorar o ensino da escrita em turmas multisseriada? Sabendo que a turma multisseriada é caracterizada pela heterogeneidade de níveis de aprendizagem, qual a importância da prática da interação e do diálogo para esse grupo?

2.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Para analisar a entrevista realizada com o professor participante da pesquisa, escolhemos como técnica de análise de dados a análise de conteúdos abordada por Laurenci Bardin (1997, 2016) e Minayo (1994).

Conforme Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de comunicação”.

Assim, por meio de palavras, expressões e pequenos trechos dos enunciados produzidos, foi possível apontar para os sentidos presentes no discurso proferido pelo professor participante da pesquisa. Nessa perspectiva, a análise de conteúdos seguiu algumas etapas: realizamos no primeiro momento a pré-análise, selecionando os documentos a serem analisados, ou seja, a entrevista realizada com o professor participante da pesquisa. No segundo momento, exploramos o material, realizando a codificação; e, no terceiro momento, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Bardin (1997) descreve que a pré-análise ocorre por meio da leitura flutuante (momento de conhecer o texto), a escolha do documento (aspectos da entrevista que vão ser analisados) e formulação das hipóteses e dos objetivos.

Para Bardin (1977), ao se analisar um dado é preciso ter em mente o porquê da análise. É em resposta a essa pergunta que deve ocorrer o processo de codificação, da formulação de hipóteses. Nesse sentido, a codificação pode ocorrer através de recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação/agregação (escolha das categorias).

No processo de recorte do texto, surgem as unidades de registro e unidades de contexto. Na elaboração dessas unidades destaca-se o tema, uma palavra ou uma frase no texto.

Considerando o aspecto da entrevista semiestruturada, escolhemos como meio de formular as unidades de registro o uso do tema.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc. Podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base. (BARDIN, 1977, p. 106).

As unidades de contexto servem para se “[...] compreender a significação exacta da unidade de registro” (BARDIN, 1977, p. 107).

A conclusão do processo de codificação gera a categorização que é uma operação de classificação dos elementos. Ao final desse processo, seguiremos a orientação de Minayo (1994), utilizando como etapa final da análise de conteúdo as “[...] articulações entre os dados

e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo a questões da pesquisa com base em seus objetivos” (MINAYO, 1994, p. 78 - 79).

2.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COLETADAS

Para a realização da análise documental, seguimos as etapas sugeridas por Ludke e André (1986). Dessa forma, em primeiro lugar caracterizamos os documentos a serem analisados.

Para a pesquisa aqui desenvolvida, caracterizamos os documentos analisados como do tipo pessoal, pois se trata de atividades escolares que foram elaboradas pelo professor participante da pesquisa e respondidas pelos alunos, podendo dessa forma ser considerada como um registro pessoal.

Em segundo lugar, selecionamos os documentos. Por conseguinte, separamos para a análise apenas as atividades correspondentes ao objeto da pesquisa: o ensino da escrita em turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após realizar as etapas sugeridas por Ludke e André (1986), iniciamos o processo de análise dos dados. Para essa análise, utilizamos a abordagem de Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, após coletar e definir quais dados serão analisados, é necessário realizar o processo de categorização e codificação dos dados obtidos. “[...] As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Sobre a codificação, delimitamos como classificação atividades de escrita atribuindo às atividades selecionadas as categorias às quais se aplicaram.

Após o processo de caracterização dos documentos, seleção dos documentos, categorização e codificação, foi realizada a análise das atividades, buscando verificar seus objetivos no processo de ensino da escrita e confrontá-los com a abordagem teórica da pesquisa sobre os métodos de ensino da escrita e as perspectivas de ensino da escrita.

3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO RURAL: COMO SURGIRAM AS TURMAS MULTISSERIIDAS

A história da educação brasileira é marcada pela formação política do país e pelo desejo de tornar o Brasil um país melhor para se viver. Nessa perspectiva, a história política do país se entrelaça a história da educação visto que, na formação política do país sempre tivemos como bandeira a luta por uma educação de qualidade que atendesse a toda a população. Nesse sentido, apresentamos um pouco da história da educação tendo como foco o ensino da escrita e a formação das turmas multisseriadas.

A despeito da história do Brasil, podemos considerar que em seu início foi habitado por uma população extremamente rural (FERRARO, 2012).

Conforme Calmon (1936), a colonização da colônia brasileira teve seu início com a exploração do Pau-Brasil no litoral. Nesse sentido, Fausto (1996) explica que o papel dos povos indígenas era o de fornecer a madeira em troca de algo que os portugueses tivessem para lhes oferecer. A população indígena fornecia “a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocadas por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias, objetos de pouco valor para os portugueses” (FAUSTO, 1996, p. 23).

Em razão da disputa por terras existente entre os portugueses, espanhóis e franceses, a Coroa Portuguesa decidiu tomar posse da terra descoberta e iniciar o processo de colonização. Nessa conjuntura, D. João III criou as capitanias hereditárias que foram entregues aos capitães-donatários. “Eles constituíam um grupo diversificado, no qual havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a Coroa” (FAUSTO, 1996, p. 24). A partir da criação das capitanias hereditárias teve início o cultivo da cana-de-açúcar e, com isso, o surgimento dos engenhos, cidades e vilas.

Enquanto na Europa os ventos da modernidade exorcizavam a tradição medieval, no Brasil implantavam-se formas de economia pré-capitalistas, com grandes proprietários de terra. A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos. Latifúndio, escravatura, monocultura, eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor de engenho. (ARANHA, 2006, p. 224).

Segundo Calmon (1936), o ciclo açucareiro provocou o nascimento de uma sociedade mestiça com “índios e negros, trabalhadores escravos descidos dos sertões pelos mamelucos ou importados d’África pelos navegantes, portugueses” (CALMON, 1936, p. 16). Nessa conjuntura, os negros representavam a riqueza agrícola da colônia e se configuravam como uma

população numerosa que vivia nas senzalas rurais, enquanto os brancos moravam nas vilas com sua criadagem negra embaixo, nos seus porões.

Com uma população mestiça e economia agrícola, a educação não representava importância no processo de colonização, entretanto, a metrópole portuguesa enviou ordens para realizar um trabalho pedagógico e missionário com a finalidade de manter a fé dos colonos para que não se desviassem, em razão da Reforma Protestante, e convertesse os índios à fé cristã. “A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador” (ARANHA, 2006, p. 225).

Nessa conjuntura, a Igreja e a Coroa se uniram para tornar os indígenas fiéis católicos e trabalhadores na atividade agrícola, pois a mão de obra indígena era necessária para os colonizadores (SILVA, 2006; ALMEIDA, 2014).

A ordem franciscana foi a primeira a chegar ao Brasil, no entanto, foram os jesuítas que ao chegar aqui em 1549 souberam se aproximar dos índios e iniciar o processo de aculturação (PAIVA, 2015).

Os jesuítas instalaram escolas elementares (escolas de primeiras letras), escolas secundárias e seminários. As primeiras escolas chamadas de casas do bê-á-bá tinham em sua proposta curricular o ensino da leitura e da escrita. A educação se caracterizava como profissional, formação de sacerdotes e copistas, daí a importância do ensino da escrita (ARANHA, 2006; LEDESMA, 2010).

Olinda (2003) afirma que a atividade jesuíta se desenvolveu a princípio no litoral do país e, posteriormente, se estendeu ao Sul e Oeste do território brasileiro.

Inicialmente, os objetivos da Companhia Jesuítica fundamentavam-se em catequizar a partir do catecismo brasílico, constituído pelos sete sacramentos, os dez mandamentos, orações do Pai-Nosso e Ave-Maria e dos pecados veniais e mortais; e educar os índios, ensinando as primeiras letras (em português e tupi), como também a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã. (ALMEIDA, 2014, p. 119).

Ao iniciar o processo de aculturação dos índios, os jesuítas tiveram como propósito torná-los bons cristãos, assim eles iriam adquirir os hábitos de um europeu e, dessa forma, seriam bons trabalhadores, aplicando a sua força de trabalho no cultivo da terra. Nesse sentido, houve controvérsias entre o propósito dos jesuítas em aculturar os povos indígenas e o dos colonos que os viam como escravos. Conforme Fausto (1996, p. 28), “as ordens religiosas tiveram o mérito de tentar proteger os índios da escravidão imposta pelos colonos, nascendo daí inúmeros atritos entre colonos e padres”. Entretanto, Gileno (2007) afirma que os próprios jesuítas subjugavam os índios a trabalhos agrícolas nas aldeias que eram dominadas por eles.

Ribeiro (1992) destaca que, conforme o regimento que orientava a educação praticada pelos jesuítas, a tarefa dos missionários era a de catequizar os índios e incluir os filhos dos colonos no ensino da instrução, visto que, a eles cabia a responsabilidade da educação.

Nesse contexto, Almeida (2014) destaca que a princípio a educação com propósito de catequese era direcionada aos adultos, no entanto, a vida pecaminosa dos indígenas impediu que o objetivo dos jesuítas fosse alcançado. Dessa forma, o ensino passou a ser destinado às crianças (meninos).

A princípio, na prática do ensino não havia interesse em diferenciar o ensino direcionado aos índios do ensino direcionado aos filhos dos colonos. Nesse sentido, Aranha (2006, p. 228) verifica que o “noviço José de Anchieta [...] usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Pelo teatro e dança, os meninos, aos poucos, aprendiam a moral e a religião cristã”.

No entanto, ao verificar “a impossibilidade de instruir o índio”, os jesuítas destinaram o ensino com o objetivo de formar sacerdotes e intelectuais apenas aos filhos dos colonos. Nesse contexto, Ribeiro (1993) verifica que a missão da Companhia de Jesus – com os jesuítas – se afastou do propósito inicial de educação escolarizada destinando-se apenas a catequese e passou a ofertar a educação escolarizada apenas para os filhos dos colonos com o propósito de formar uma elite dirigente.

Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo [...]. (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Assim, os jesuítas passaram adotar em sua prática de ensino o *Ratio Studiorum* (documento que orientava como deveria ser o proceder das aulas). Conforme, o *Ratio Studiorum*, o currículo jesuíta concentrava as disciplinas de Gramática média, Gramática superior, Humanidades, Retórica, Filosofia e Teologia; e nas práticas metodológicas os jesuítas utilizavam “o teatro, a poesia, o canto, enfim, o discurso lúdico e alegórico” (LEDESMA, 2010, p. 13). Assim,

Promulgado em 1599, fundamentava-se por um método padronizado, responsável pela sistematização do ensino, sendo o primeiro sistema organizado de educação católica que previa um currículo único para os estudos, dividido em graus, propondo uma educação integral do homem e pressupondo o domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. (ALMEIDA, 2014, p. 121).

Na intenção de formar uma elite instruída, os jesuítas criaram colégios destinados ao ensino da elite colonial, visto que os índios apresentaram resistência em ser escravizados pelos colonos e já não serviam mais como mão de obra. Nessa conjuntura, a partir de 1570, houve

um incentivo para a importação de escravos africanos para exercer o trabalho braçal nos engenhos, além disso, a Coroa Portuguesa começou a criar leis que impediam a escravização dos índios (FAUSTO, 1996; SILVA, 2006, GILENO, 2007).

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Nessa conjuntura, aos índios era destinado o ensino para a formação cristã e profissional, e aos filhos dos colonos era ofertado o ensino sacerdotal e intelectual. Nesse sentido, o ambiente de estudo também era diferenciado: os índios aprendiam com os jesuítas na vivência cotidiana das aldeias, enquanto os filhos dos colonos aprendiam em colégios se estabelecendo, assim, a formação de uma elite colonial. Quanto aos negros, a estes era destinada a catequização, com o propósito de combater as suas práticas religiosas; as mulheres aprendiam apenas boas maneiras e serviços domésticos; e os pobres ficavam à margem da oferta de educação (RIBEIRO, 1992).

Conforme Aranha (2006), com a separação entre aqueles que seriam catequizados e aqueles que seriam instruídos, os jesuítas montaram a estrutura de cursos a serem seguidos após o ensino elementar nos colégios:

a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Esses três cursos eram destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo. No curso de humanidades, de grau médio, ensinavam latim e gramática para os meninos brancos e mamelucos (mestiços de branco e índio). Em alguns colégios, como o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, eram oferecidos também os outros dois cursos, de artes e de teologia, já de grau superior. Terminado o curso de artes, apresentavam-se ao jovem duas alternativas: • estudar teologia, opção que ajudava a manter viva a obra dos jesuítas no tempo, formando-se padre ou mestre; • preparar-se para as carreiras profanas das profissões liberais, como direito, filosofia e medicina; neste caso, encaminhava-se para uma das diversas faculdades europeias — os brasileiros procuravam sobretudo a Universidade de Coimbra, em Portugal. Para esse programa, os jesuítas foram apoiados oficialmente pela Coroa, que também os auxiliou com generosas doações de terras. O governo de Portugal sabia o quanto a educação era importante como meio de domínio político e, portanto, não intervinha nos planos dos jesuítas. (ARANHA, 2006, p.231 - 232).

A educação destinada aos filhos da elite portuguesa era oferecida conforme a ordem de nascimento. Assim, o primogênito aprenderia a administrar os negócios da família, o segundo filho seria o letrado e o terceiro filho seguiria a vida religiosa e, se por acaso, não quisesse seguir a vida religiosa iria estudar na Europa (ROMANELLI, 1986; RIBEIRO, 1993).

Nessa perspectiva, Ribeiro (1992) afirma que num contexto social em que o interesse das camadas dominantes (colonizadores, donos de terras, comerciantes e escravocratas) era de estabelecer o capital mercantil, a “instrução, a educação escolarizada, só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (a pequena nobreza e seus descendentes)” (RIBEIRO, 1992, p. 22).

Portanto, a educação brasileira era oferecida apenas às elites rurais formadas pelos aristocratas, ou seja, a educação não era um direito de todos. A população negra que fora trazida para a colônia não tinha acesso às escolas; para os índios o ensino era apenas uma ferramenta de aculturação, e para os filhos da elite representavam uma estratégia de continuidade da família patriarcal (ROMANELLI, 1986; ALMEIDA, 2014).

Nesse sentido, Almeida (2014) afirma que

A educação não atendia a todos da mesma forma, caracterizando um modelo de aprendizado excludente, pois os jesuítas acreditavam que cada pessoa deveria ser incumbida a um tipo de trabalho, conforme o local socialmente ocupado (ROCHA, 2010 apud ALMEIDA, 2014, p. 122-123).

Por essa razão, Olinda (2003, p. 157) aponta que “o número de letrados não ultrapassava 0,5% da população”.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Com o apoio do Estado, a Companhia de Jesus deixou um grande legado material. Conforme Neto e Maciel (2008)

[...] os números da obra jesuítica impressionam pela grandeza, pois foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba. (NETO; MACIEL, 2008, p. 186-187).

Além das construções, Almeida (2014) destaca que um dos aspectos que perdura até hoje acerca da prática pedagógica exercida pelos jesuítas é o ensino da leitura, da escrita e dos cálculos. Esse aspecto está presente na LDB de 1996, a qual reitera “[...] o desenvolvimento da

capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2018).

Em 1759 os jesuítas foram expulsos por ordem do marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), ministro do monarca D. José I. O interesse na expulsão dos jesuítas foi de ordem política e econômica. A metrópole portuguesa se encontrava em dificuldades financeiras e não conseguia avançar no processo de industrialização, visto que, seu mercado interno havia sido dominado pelos ingleses. Dessa forma, era necessário que a metrópole tirasse maior proveito de sua colônia, a fim de tornar o país competitivo frente aos países europeus (RIBEIRO, 1992; CARVALHO, 2010).

Para alcançar o objetivo de tornar Portugal um país economicamente competitivo, era necessário concentrar o poder real e modernizar a cultura portuguesa. Nesse sentido, a reforma pombalina instaurou na colônia um sistema de ensino controlado pelo Estado que favorecesse os interesses da metrópole. Nesse contexto,

[...] a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado. (RIBEIRO, 1992, p. 34).

Na intenção de reestruturar a educação brasileira, o modelo pombalino criou as aulas régias (aulas avulsas), que mais tarde passariam a ser chamadas de aulas públicas. Paiva (2015) destaca que essas aulas eram oferecidas em salas alugadas ou na própria casa dos professores que, muitas das vezes, não apresentavam formação adequada para o ensino.

Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 21), as aulas régias foram organizadas da seguinte forma: “foram divididas em cadeiras elementares de ler, escrever e contar e em cadeiras isoladas de Humanidades, como Gramática Latina, Retórica, Poética, Filosofia Moral, Desenho, entre outras”.

Para Carvalho (2010), as aulas régias significaram pedagogicamente um retrocesso na organização educacional. Nesse modelo, poucos professores foram destinados à educação pública, e, em sua maioria, comparados aos missionários jesuítas, não tinham sido preparados para exercer a docência: muitos missionários jesuítas não eram capacitados para exercer a função, visto que sua formação era apenas a de ser padre (ALMEIDA, 2014).

Com o fracasso da reforma educacional pombalina, as elites buscaram outros meios de formação para seus filhos como o ensino doméstico ou particular e o encaminhamento para estudar na Europa. Nesse contexto, também surgiram escolas que funcionavam organizadas em

espaços improvisados, em casas de família, de professores e em prédios públicos ou comerciais (FILHO; VIDAL, 2000).

Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização. (FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

Conforme Janata e Anhaia (2015, p. 686), nesse cenário, surgiu no mundo rural “professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores”. O modelo de ensino aplicado por essas professoras como forma de minimizar a ausência de uma política de educação para todos se constituiu no que hoje conhecemos como escolas/turmas multisseriadas.

Com relação à população negra, Veiga (2008) destaca que, embora, os negros escravos fossem impedidos de frequentar as escolas, os negros livres tinham a liberdade de estudar de forma particular. Nesse sentido, Veiga (2008) aponta em sua pesquisa que

[...] foi possível encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos, como a do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo (província de Minas Gerais), que na sua lista de 1832 registrou Victor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antonio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra (IP 3/2, caixa 01, pacotilha 33). (VEIGA, 2008, p. 503).

Nessa perspectiva, a reforma pombalina não provocou um desastre apenas no âmbito da organização educacional, mas provocou o retrocesso no processo de ensino e aprendizado da população brasileira. “Com trezentos anos de existência, o Brasil chega, em 1800, com um sistema educacional praticamente inexistente, com algumas escolas primárias, raras escolas de ensino e nenhuma Universidade ou Faculdade” (LEDESMA, 2010, p. 32).

De acordo com Braga e Mazzeu (2017)

A partir de então decorreu um período de educação deficiente, durante o qual as escolas foram abandonadas e praticamente nenhum investimento foi efetuado. Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e disciplinas. A grande maioria dos habitantes permaneceu à margem de qualquer instrução formal e de acesso à leitura e à escrita. (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 30).

Nesse sentido, Olinda (2003, p. 158) cita que “no fim do período colonial só havia escolas nas cidades e vilas mais importantes”. Conforme a autora, durante o Brasil colonial o país se caracterizava como etnicamente diversificado, rural e não-escolarizado.

Conforme Romanelli (1986), surgia no Brasil uma nova classe denominada de burguesia emergente, a qual via na educação uma escada para a ascensão. Para essa burguesia emergente, um título de doutor era tão importante quanto possuir terras, pois lhes garantiria o acesso a cargos administrativos e políticos. Era a essa classe que a reforma pombalina buscava atender. Assim, a educação escolarizada era frequentada pela classe dominante aristocrática e a nova classe burguesa que surgia, permanecendo direcionada às elites rurais.

A partir do governo joanino, iniciado em 1808 com a chegada de D. João ao Brasil, novas reformas educacionais ocorreram no país. Foram abertas escolas de primeiras letras em todo o país e aumentaram as escolas secundárias de artes e ofício, no entanto, as reformas ocorreram com mais intensidade no sistema de ensino superior, acentuando a tradição de um ensino voltado para a aristocracia. (RANIELLI, 1986).

Sobre esse período, Olinda (2003) afirma que

O recenseamento de 1808 registrou um aumento da população que atingiu 411. 141 habitantes, dos quais 21, 6% eram brancos; 1,4% de índios; 43, 0% negros e mulatos livres; 33, 9 de negros e mulatos escravos. Isso significa que a população não – branca sempre foi majoritária. Nesse contexto, o percentual de alfabetizados era proporcional ao componente branco da população livre, e a grande maioria das crianças não aprendia a ler e a escrever. (OLINDA, 2003, p. 159).

A partir da independência do Brasil, em 1822, os responsáveis pela educação passaram a realizar reformas que garantiram a criação de escolas normais com vistas a preparar professores capacitados para o ensino das primeiras letras. “Quanto aos estudos primários e médios, abriram-se algumas escolas de primeiras letras e, também, aulas avulsas ainda no estilo das antigas aulas régias” (PERES, 2005, p. 7).

Em 20 de outubro, de 1823, durante o governo de D. Pedro, foi criada a lei que incentivava a abertura de aulas e escolas particulares, com o objetivo de ampliar a oferta da educação aos cidadãos brasileiros.

Art. 250. Haverá no Imperio escolas primarias em cada termo, gymnasios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locaes.

Art. 252. E’ livre á cada cidadão abrir aulas para o ensino publico, comtanto que responda pelos abusos.

Art. 254. Terá igualmente cuidado de crear estabelecimentos para a cathechese e civilisação dos indios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial. (BRASIL, 2015, p. 252-253).

Contudo, Feronato (2007) afirma que o direito de garantia de educação escolarizada para todos debatido na Constituição de 1823 só seria garantido, constitucionalmente, um século depois, visto que, para os políticos da época a classe popular não se constituía como apta a exercer cargos políticos destinados às classes intermediárias, ou seja, às elites.

Este interessava as elites nacionais nascentes, pois esta precisaria formar os quadros para compor este novo Estado, atendendo às aspirações de acesso à vida política das classes intermediárias. O ensino superior complementado pelo secundário compreenderia o “sistema educacional” exigido pelo Estado. Por isso a rapidez na discussão do projeto de criação de universidades passando à frente a discussão da educação popular. (FERONATO, 2007, p. 57).

Em 1824 foi outorgada pela Constituição, no artigo 179, parágrafo 32, o direito à instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, Gomes (2020) ressalta que a educação oferecida como um direito a todo cidadão brasileiro se limitaria ao ensino das primeiras letras, sendo-lhes negado o ensino secundário e superior, pois, a esta camada da população, seria necessário apenas conhecimentos mínimos para a prática do trabalho produtivo e intelectual.

Em 15 de outubro de 1827, com a promulgação do decreto das escolas de primeiras letras, por meio da primeira e única Lei da Instrução Pública Nacional, dá-se início à criação das escolas primárias com uso do método de ensino mútuo ou lancasteriano (CARDOSO, 2013; AMORIM, SANTOS e SANTOS, 2018).

Nesse contexto, conforme Peres (2005), a Lei de 1827 foi baseada no projeto desenvolvido pelo deputado Cônego Januário da Cunha Barbosa. A elaboração do projeto inicial abrangia todos os níveis de escolaridade bem como todos os aspectos de sua administração e organização. No entanto, a Constituição aprovou apenas o ensino das primeiras letras. Nessa conjuntura, Garcia e Silva (2012) afirmam que

[...] baseada no projeto Januário da Cunha Barbosa, afirmando a responsabilidade do Estado pela educação em território nacional de diferentes graus, bem como a graduação desse sistema. Dessa lei, acabou-se por cumprir apenas a execução de um único grau e com preocupação exclusiva da aprendizagem das primeiras letras, apenas, chamado Pedagogia. (GARCIA; SILVA 2012, p. 114).

A respeito da inclusão do método Lancaster no Brasil, é importante ressaltar que as escolas com esse método foram criadas para atender à população de classe social inferior, ou seja, a população que residia no mundo rural e nas cidades consideradas periféricas. Essas escolas tinham, em sua maioria, crianças que eram filhos de trabalhadores rurais, as quais muitas vezes deixavam de ir para a escola para ajudar seus pais (FERRI, 1994; CARDOSO, 2013).

O método de ensino lancasteriano foi importado da Inglaterra e era baseado no ensino mútuo, funcionando da seguinte maneira: um aluno escolhido para ser o monitor tinha a tarefa de decorar os elementos que seriam transmitidos a um grupo pequeno de jovens. A tarefa do aluno monitor era supervisionada por um inspetor escolar, responsável por garantir o bom andamento do trabalho. Na prática do método, os alunos adiantados ensinariam os demais

alunos que estariam divididos em grupo para a aprendizagem da escrita, do cálculo, da leitura e do catecismo (GARCIA; SILVA, 2012).

Segundo Cardoso (2013), as escolas primárias com método lancasteriano apresentavam várias deficiências, entre elas a ausência de recursos financeiros, carência de material didático, insuficiência de alunos, escassez de formação docente, privação de edifícios apropriados para execução das aulas e formação heterogênea na organização da sala de aula.

A título de exemplo, destacamos alguns artigos da Lei de 15 de outubro de 1827 que acentuam que as escolas seriam destinadas a cidades, vilas e lugares populosos, que haveria a extinção de escolas com pequena população, a exoneração de professores desses lugares sendo estes remanejados para os lugares com população elevada, a institucionalização do ensino mútuo que, posteriormente, se constituiria nas turmas multisseriadas, a instrução de professores a curto prazo e a permanência de um ensino voltado à prática da leitura, da escrita e do cálculo.

D. Pedro I, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º – Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º – Os presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembleia Geral, para final resolução.

Art. 4º – As escolas serão de ensino mutuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º – Para as escolas do ensino mutuo se aplicarão os edifícios, que houver com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Pública e os Professores, que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais.

Art. 6º – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionando á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 2009, p. 240 - 241).

Nesse sentido, Almeida (2018) aponta que a lei de 1827 não foi cumprida,

Em primeiro lugar, porque o Estado Imperial não se importou em garantir com verbas públicas a organização dessas escolas. [...] Em segundo lugar, porque não havia necessidade de cursar o ensino elementar para frequentar o secundário. As elites agrárias ensinavam os filhos em casa, sob os cuidados de mestres particulares ou preceptores. As camadas médias com algum conhecimento escolar ensinavam os filhos em casa. Os demais grupos sociais tinham que se contentar com as poucas escolas públicas e particulares nas cidades e vilas, escolas essas quase sempre funcionando com os mínimos recursos necessários ao ensino, isso sem falar da situação paupérrima dos professores. Em terceiro lugar, numa sociedade estática, sob o mando dos grandes proprietários rurais, os trabalhadores livres e escravos não

visualizavam significados na educação escolar (ARANHA, 1996 apud ALMEIDA, 2018, p. 48).

Nessa perspectiva, Paiva (2015, p. 216) afirma que “a população continuou iletrada tal como antes”.

Em 1834 foi estabelecido um Ato Adicional do Imperador que delegou as províncias a tarefa de regulamentar e promover a educação primária e secundária em suas próprias jurisdições. Nesse contexto, o ensino secundário ficou na responsabilidade da iniciativa privada e era destinado a preparação dos filhos das elites e das camadas médias urbanas para o ingresso em algum curso superior. A formação secundária acontecia nos liceus e se constituía no ensino de disciplinas isoladas como retórica, filosofia, latim, comércio, geometria e francês. (PERES, 2005; ALMEIDA, 2018).

Enquanto o ensino primário que se referia ao ensino das primeiras letras, de acordo com Romanelli (1986)

[...] foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres - escola, que, destituídos de habilitação do exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, o ensino secundário foi regularizado e passou a ser regido por um currículo que oferecia cursos regulares com duração entre seis e oito anos e compunha-se das disciplinas de línguas latina, francesa, grega e inglesa, geografia e história, ciências naturais, matemática, gramática nacional, retórica, música vocal e desenho. O ensino secundário era uma etapa de formação para a profissionalização em um curso superior (PERES, 2005).

A partir de 1835 começam a ser criadas as escolas normais (escolas de formação de professoras) em Niterói, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. Dentre essas escolas, a que se destacou foi a escola normal de Niterói, que foi colocada como escola modelo. Contudo, as escolas normais não geraram um número significativo de professores (LEDESMA, 2010).

As escolas normais ofereciam um curso de magistério com duração de no máximo dois anos. A princípio, eram aceitos nessas escolas apenas rapazes e, posteriormente, as mulheres começaram a ser aceitas. O nível do curso de magistério era secundário. (RIBEIRO, 1987; ALMEIDA, 2018).

Durante a gestão de D. Pedro II houve duas reformas educacionais. A primeira conhecida como reforma Couto Ferraz foi destinada ao município da Corte e estendida às províncias. Conforme o decreto 1.331-A, aprovado em 17 de fevereiro de 1854, os pais que não

garantissem o ensino elementar dos filhos deveriam pagar multa. Nesse contexto, Veiga (2008) afirma que os professores dependiam da frequência dos alunos para terem seus empregos garantidos, bem como o recebimento de seus salários. O autor explica que

Por exemplo: para a existência de uma cadeira de instrução pública provida por um professor, era necessária a frequência mínima de alunos (variando entre 20 e 25), caso contrário a cadeira era suspensa ou fechada. Como documento de comprovação de frequência à sua aula, os professores deveriam elaborar mapas de frequência trimestrais, comprovando tanto a existência de alunos como o cumprimento de seu próprio trabalho, pois esses mapas eram exigidos para o recebimento dos salários. (VEIGA, 2008, p. 506).

Nessa conjuntura, em 19 de abril de 1879, ocorreu a reforma de Leôncio de Carvalho, que sancionou o Decreto de nº 7.247. A partir desse decreto houve reformas no ensino primário, secundário e superior. Quanto ao ensino primário foram criados os jardins de infância e também foi dada a permissão para que escolas protestantes e positivistas atuassem com liberdade em sua prática de ensino, visto que a população que não confessava a fé católica sequer tinha acesso à educação. Nesse sentido, de acordo com Santos (2007), “a discriminação e a intolerância religiosa foram regrad, e com isso impossibilitava-se o acesso à escola aos filhos dos protestantes, forçando-os a refugiar-se nessa educação ‘alternativa’ (SANTOS, 2007, p. 124).

Nesse contexto, os protestantes não conquistaram apenas o direito de matricular os seus filhos nas escolas como também deram início à implantação de escolas com o ensino direcionado às crianças. O modelo de escola estabelecido pelos protestantes foi o paroquial e tinha como alvo a população do mundo rural, visto que a educação para a população rural se caracterizava como leiga e frágil (SANTOS, 2007).

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. (OLIVEIRA 2004, p. 949).

Com a decadência da mineração, o fim da escravidão e a ascensão da agricultura cafeeira novas mudanças ocorrem na estrutura social do país e também no posicionamento ideológico da nação que passa a se guiar pela filosofia positivista e liberal que vê na educação a solução para os problemas do país (RIBEIRO, 1992).

Nesse sentido, embora o café seja um produto agrícola, a comercialização do café irá promover a passagem da sociedade rural/agrícola para a sociedade urbana/ agrícola/comercial.

Nessa conjuntura, Almeida (2018) explica que

As cidades, até então vivendo a reboque do mundo rural, passaram a ser polos dinâmicos do crescimento capitalista interno, promovendo a reorganização do trabalho e atraindo significativo continente populacional. Duas camadas passam a dominar esse novo cenário urbano: as classes médias em ascensão e as classes trabalhadoras. Essas mudanças forçaram a reorganização do ensino secundário. (ALMEIDA, 2018, p. 50-51)

Essa nova camada média irá pressionar o governo por abertura de escola, visto que, a formação intelectual representava a ascensão social tanto para a camada média quanto para a camada alta (RIBEIRO, 1992).

Inserido agora em um novo espaço geográfico, a classe dominante tem a necessidade de inserir o Brasil no mercado capitalista internacional. Para Almeida (2018), somente ao perceber que a maioria da população brasileira era analfabeta (muito embora, o sistema educacional tenha passado por várias reformas), é que os republicanos deram início ao combate do analfabetismo.

Com esse objetivo, a Constituição de 1891 apresenta no artigo 35, itens 3º. e 4º que

[...] reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Aos estados competia prover e legislar sobre a educação primária, além do ensino profissional (que compreendia, na época, as escolas normais de nível médio para moças e as escolas técnicas para rapazes). Era a consagração do sistema dual que vinha do regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

A partir da Constituição de 1891, o ensino primário foi organizado em duas categorias: ensino de 1º grau para crianças de sete a treze anos; e ensino de 2º grau para crianças de treze a quinze anos. Ao ensino secundário cabia a duração de sete anos; quanto ao ensino superior abrangia a formação politécnica, de medicina, de direito e militar (RIBEIRO, 1992).

Em 1893 foi estabelecido, por meio da reforma educacional paulista, liderada por Caetano de Campos, a organização do ensino primário em Grupos Escolares e a construção da Escola Normal Caetano de Campos, anexada à Escola-Modelo. Nesse edifício funcionou a oferta da educação pública primária e a formação de professores.

O modelo de grupos escolares permaneceu até a década de 1970 e foi absorvido por vários estados do país. Esse foi um modelo de ensino possível para as cidades, visto que, exigia investimento financeiro (ROSSI, 2017).

A prática do ensino nos grupos escolares disseminava as ideias, símbolos e ritos republicanos. Nesse sentido, foram construídos prédios com finalidade educativa, o ensino era organizado de forma seriada e quanto aos métodos pedagógicos se aderiu ao método intuitivo. (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

A superioridade das características do método de ensino intuitivo consistia na colocação dos fatos e objetos para serem observados pelos alunos, a partir do conhecimento que emergisse no entendimento da criança, com dados fornecidos pelo próprio objeto. Segundo os defensores do método, a intuição seria a capacidade de ver, de observar (SILVA; MACHADO, 2014, p. 205).

No entanto, de acordo com Schueler e Magaldi (2008), a proliferação dos grupos escolares não alcançou todo o território brasileiro. Ainda era possível encontrar escolas isoladas, multisseriadas, educação familiar e doméstica em vários lugares do país, fato que impediu o Brasil republicano de alcançar o progresso desejado, visto que, era predominante a ideia de que o progresso do país estava diretamente ligado ao avanço na educação.

Neste período, encontramos referências a diferentes instituições que se ocupam do ensino elementar no Brasil: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas particulares, subvencionadas ou não, as escolas estrangeiras e as escolas operárias vinculadas ao sindicato. Além desses diferentes espaços institucionais, encontramos referência à existência de funcionamento de aulas autônomas, e não oficiais, de aprender a ler e a escrever. (ROSSI, 2017, p. 317).

De acordo com Ferri (1994), as reformas educacionais republicanas apresentaram uma dicotomia entre o ensino oferecido à população urbana e o ensino oferecido à população inserida no mundo rural. Ressalta-se que a criação das escolas primárias não tinha como alvo a população rural, contudo, devido à crescente migração da população rural para a esfera urbana, os republicanos organizaram o movimento de fixação do homem no campo, assim, surgiu o ruralismo pedagógico.

Nessa conjuntura, foram criadas escolas rurais dentro das grandes fazendas e proporcionavam apenas “os três primeiros anos do ensino primário” (FERRI, 1994, p. 33). Essas escolas mantiveram o modelo das escolas isoladas e eram assim chamadas por que funcionavam em uma única sala que reunia cerca de 30 alunos de diferentes níveis de aprendizagem. “O Brasil, um país fundamentalmente agrário e com grande extensão geográfica, utilizava-se sobremaneira do modelo de escola isolada” (ROSSI, 2017).

A esse respeito, de acordo com Garnica (2011)

[...] pela Lei n. 3.303 de 27/12/1955, que dá nova redação ao artigo 184 do Decreto n. 17.689/47, eram consideradas escolas isoladas aquelas em que, dentro de um raio de dois quilômetros, houvesse 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais, ou 30 crianças, quando se tratasse de sedes de distritos ou zona rural. Essas escolas isoladas só seriam mantidas caso a frequência não fosse inferior a 24 durante o ano, em três meses consecutivos ou em três visitas do inspetor. (GARNICA, 2011, p. 71).

As escolas reunidas foram criadas a partir do Decreto nº. 2.225, sancionado em 13 de abril de 1912, e funcionavam em prédios que comportavam três ou mais escolas reunidas que

deveriam funcionar nos lugares em que o número de alunos fosse insuficiente para a instalação de grupos escolares. As escolas reunidas ainda se dividiam em escolas para meninos e para as meninas. No estado do Mato Grosso, encontramos registro do funcionamento das escolas reunidas como oferta paliativa de ensino (SANTOS, 2013).

O formato das escolas reunidas se constituía do modelo de formação das escolas isoladas, visto que eram chamadas de reunidas por reunir em um único prédio escolas isoladas. No formato das escolas reunidas também era possível encontrar o modelo de ensino multisseriado: quando o número de alunos era insuficiente para formar uma turma era permitida a formação mista de duas ou três turmas, conforme estabelecido pelo Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso de 1942 (SANTOS, 2013).

Após o período republicano, a educação brasileira vivenciou novas políticas educacionais na intenção de organizar o sistema de ensino.

Nesse contexto, a datar da década de 1920, surgiu o movimento da Escola Nova conhecido como escolanovismo. O movimento tinha a pretensão de renovar a educação brasileira frente à educação tradicional, de cunho católico, oferecida no país. Consoante Schueler e Magaldi (2008), o desejo da renovação na educação envolvia também a questão da garantia da laicidade no ensino público estabelecida pela Constituição de 1891.

Os escolanovistas entendiam que se a Igreja havia se separado do Estado não deveria haver nas escolas públicas o ensino religioso de cunho católico. Outra questão colocada pelos escolanovistas era a definição da principal instância educativa, já que para os escolanovistas a educação deveria ficar a cargo do Estado e da escola, enquanto para os católicos, a educação e a formação social pertenciam à família e à escola.

Nessa perspectiva, conforme Almeida (2018)

O debate transcorrido nas décadas de 1920 e 1930 sobre o ensino primário girava em torno do seu caráter: se deveria estar a serviço do processo de alfabetização em massa ou ater-se ao preparo para o ensino secundário; estar voltado para a formação do aluno em seu aspecto moral e social ou privilegiar a formação técnica. Os educadores escolanovistas da primeira metade do século XX defendiam uma educação voltada para a formação moral e disciplinar do aluno, para a integração entre as camadas sociais e para a constituição da identidade nacional. (ALMEIDA, 2018, p 59).

Em 16 de janeiro de 1925 foi sancionado o Decreto 16.782-A que deu origem aos primeiros movimentos de normatização do ensino secundário. O Decreto ficou conhecido como Reforma Luís Alves. A reforma introduziu “um ensino voltado para a cultura geral, capaz de preparar o adolescente para qualquer profissão” (ALMEIDA, 2018, p. 60).

Além desses debates existentes durante o movimento escolanovista, houve também importantes reformas na educação como a de Fernando de Azevedo (1927-1930), por meio da qual a Escola Normal foi reestruturada, tornando-se um símbolo de renovação na educação já que uma das grandes bandeiras dos escolanovistas era a formação de professores. O movimento da Escola Nova também representou mudança no método de ensino, pois o aluno passou a ter centralidade no processo ensino e aprendizagem.

A década de 1930 foi um período marcado por fortes conflitos políticos e mudanças no setor econômico do país. Esse cenário influenciou as mudanças educacionais que passaram a ocorrer no sistema de educação brasileiro.

Na esfera econômica, o Brasil sofre a crise da exportação do café e como solução para a queda financeira passa a estimular o setor industrial como forma de recuperar a economia do país. Tal crise econômica entre os cafeicultores que compunham a elite oligárquica desemboca em uma crise política: os cafeicultores unidos aos pecuaristas se colocam contra os tenentes que combatiam o domínio oligárquico da Primeira República (RIBEIRO, 1992).

Nessa conjuntura, os tenentes representados pela pequena burguesia e camadas médias propunham um governo nacionalista e por meio de um golpe dão início ao governo provisório, tendo por presidente Getúlio Vargas (ROMANELLI, 1987).

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931, foi lançado o Decreto 19.890, conhecido como Reforma Francisco Campos. Com essa reforma, o ensino secundário passou a ter caráter educativo. O ensino foi aumentado para sete anos de duração, sendo dividido em dois ciclos - “o primeiro, de cinco anos, comum e fundamental; e o segundo, constituído de um curso complementar, de dois anos, destinado à adaptação dos estudantes às futuras especificações profissionais” (ALMEIDA, 2018, p. 61).

Em 1932 houve a Revolução Constitucionalista de São Paulo, apoiada por latifundiários com a intenção de voltar ao poder, entretanto, a revolução não alcançou o seu objetivo. Contudo, em meio à efervescência política, ocorreu o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova contendo os seguintes princípios: “[...] a educação deveria ser obrigatória e pública para todos, deveria ser leiga e dever do Estado, o dualismo educacional deveria ser combatido e o ensino escolar deveria valorizar o trabalho” (ROMANELLI, 1996, apud ALMEIDA, 2018, p. 61).

Em 1934, Getúlio Vargas apresenta uma nova Constituição, definindo que cabe aos estados organizar e manter a educação, respeitando as diretrizes estabelecidas pela União. Ao governo federal caberia fixar um plano nacional de educação, abrangendo todos os graus e ramos do ensino e cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (RIBEIRO, 1992).

No cenário rural, a política da fixação do homem no campo é mais uma vez outorgada dando ao homem do campo o direito de receber “a sua educação rural” - art. 121, § 4º (RANIERI, 2018, p. 20).

Nesse contexto, acontece em 1935 o 1º Congresso de Educação Regional realizado em Salvador. Durante o Congresso é apresentada a proposta de criar Cursos Normais Rurais a fim de preparar os professores para atuarem nas escolas rurais, visto que, os cursos de magistério eram teóricos e não preparavam os professores para o ensino no mundo rural (FERRI, 1994).

A esse respeito, Maia (1982, p. 28) afirma que “[...] a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as excelências da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana”.

Para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, criado em 1938, a Educação Rural apresenta os desajustes presentes nas escolas em contexto rural como a desqualificação do corpo docente, a precarização das instalações do ambiente escolar, o baixo índice de aprendizagem e a crescente evasão e reprovação escolar, que configuravam a deficiência da Educação Rural (FERRI, 1994).

Na tentativa de melhorar as condições de ensino destinada à zona rural, entre as décadas de 40 e 70, muitos projetos com influência dos Estados Unidos foram desenvolvidos, contudo, sem obter sucesso. Nesse cenário foi desenvolvido o Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), que se propôs a "expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência" (MAIA, 1982, p. 29).

Nesse contexto, foram elaborados projetos como o Polo Nordeste, Sudene, Pró-Município e o Edurural (Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro), criado em 1980. Conforme Damasceno e Bezerra (2004) o Edurural tinha como objetivo:

[...] expandir, em 18% dos municípios nordestinos, o acesso das crianças à escola primária, reduzir o desperdício de recursos adicionais com a diminuição das taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos com a oferta de instrução de melhor qualidade. (GOMES NETO et al., 1994, p. 47 apud DAMASCENO; BEZERRA, 2004, p. 77).

Apesar dos esforços por uma melhora na educação destinada à população rural, pouca ou nenhuma mudança foi alcançada. Para Arroyo (1982), não houve progresso na educação ofertada à população rural, porque os projetos direcionados a essa população não tinham como preocupação o ensino e a permissão de acesso ao saber social do qual sempre foram excluídos. Por essa razão, a luta da população rural pelo direito à educação tornou-se um ato político.

Em 1942 foi decretada a Reforma Capanema, que atingiu o ensino secundário dividindo-o em: ginásial e colegial. Ao ensino na etapa do colegial cabia a formação humanística e profissional. Conforme Ribeiro (1992), a Reforma Capanema organizou o ensino secundário com o propósito de fornecer uma educação voltada para as elites. A Reforma Capanema vigorou até a aprovação da LDBN de 1961.

Em 1937 acontece o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas para se manter no poder. Nessa conjuntura política, Getúlio contou com o apoio da burguesia industrial e das camadas populares urbanas. Na esfera da educação, uma nova Constituição é elaborada e nesta fica claro a dicotomia entre “favorecidos e desfavorecidos” (RIBEIRO, p. 132).

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

A partir da década de 1950 o Brasil passa por novas crises que culminam em novas mudanças na esfera da educação. Com o suicídio de Getúlio Vargas, há a realização de eleições e o Brasil passa a ser dirigido por Juscelino Kubistchek e João Goulart - que contou com o apoio da burguesia industrial, da burguesia agrária, dos operários sindicalistas e dos nacionalistas.

Na conjuntura da educação, em 1961 foi promulgada, pelo presidente João Goulart, a LDBEN que estabeleceu que o ensino primário se manteria com duração de quatro anos; o ensino ginásial também teria a duração de quatro anos divididos em secundário, industrial, comercial, agrícola e normal; ensino colegial dividido em secundário, industrial, comercial, agrícola e normal e o ensino superior (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 1992).

Durante o governo de Juscelino Kubistchek houve o surgimento de movimentos populares contra o analfabetismo. Entre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), que mais tarde se constituiu em movimento de cultura popular. Nessa conjuntura, surgiu a concepção pedagógica de Paulo Freire de alfabetizar jovens e adultos por meio do diálogo. A partir dessa concepção, Paulo Freire desenvolveu o método de alfabetização em 40 horas. O

sucesso do método deu origem à criação, em 21 de janeiro de 1964, do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até o ano de 1965. Contudo, o golpe da ditadura militar impediu esse projeto.

Em 1964, com o Golpe Militar, a educação brasileira sofreu novas reformas que configuraram numa educação voltada para o mercado, na redução de recursos aplicados à educação e na privatização do ensino público. Houve também reformas universitárias que promoveram a departamentalização dos cursos de graduação, matrículas por disciplinas, regime de créditos e semestralidade, diminuição do tempo das disciplinas, dificultado o processo de ensino-aprendizagem, e implantação dos cursos de pós-graduação.

Em 1971 foi sancionada a Lei 5.692, que transformou o ensino primário e ginásial em ensino básico de primeiro grau, que se estenderia da primeira à oitava série. Quanto ao ensino colegial, foi transformado em ensino básico de segundo grau. Ao terminar o segundo grau, o aluno estaria pronto para ingressar no ensino superior, alcançando formação necessária para participar do mercado de trabalho. Os cursos profissionalizantes também passaram a ser obrigados na escola pública (ALMEIDA, 2018).

Em 1985, a ditadura militar terminou, e novas eleições iniciaram o processo de redemocratização do país. Com a nova conjuntura política, novas reformas aconteceram no sistema educacional.

Em substituição a LDBEN, de 1964, é sancionada a LDBEN de 1996, que estabelece que “mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, as etapas serão organizadas em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2018, p. 9).

Quanto à educação básica para a população rural, é definido conforme a LDBEN/ Lei nº 9.394/1996 no Art. 23 o seguinte:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2018, p.17).

Ainda sobre a oferta de educação básica para a população rural, a LDBEN/ Lei nº 9.394/1996 no Art. 28 assegura que

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2018, p.22).

Entretanto, apesar das conquistas da população rural em relação ao parecer documental sobre a organização de ensino, as características de ensino precário persistem. Conforme Parente (2014), o que ocorre na realidade é que a educação destinada a esse alunado ainda é uma educação com ausência de financiamento educacional, políticas públicas, demanda de professores e recursos pedagógicos apropriados.

Ao revisar a historiografia da educação brasileira, verifica-se que as escolas com turmas multisseriadas não só permaneceram até os dias atuais como também representam resistência frente às mudanças ocorridas na organização do sistema de ensino.

Sabendo que as escolas com turmas multisseriadas surgiram como uma oferta paliativa de ensino para a população do mundo rural, como destacam Ferri (1994) e Janata e Anhaia (2015), e que uma das dificuldades que permanecem até hoje nessa organização escolar é superar as taxas de analfabetismo como afirma Hage (2014), trazemos adiante o capítulo que aborda concepções sobre a escrita, a fim de compreender por que é tão importante ensinar as crianças a escreverem.

4 CONCEITUANDO A ESCRITA

A escrita é uma ferramenta de uso social. Nesse sentido, ela é um objeto de estudo que se movimenta que se reconstrói. É pela capacidade de registrar aquilo que antes estava apenas no pensamento que a escrita ganhou importância, ao longo do tempo, nas mais diversas culturas. A partir do surgimento da escrita foi possível garantir a memória daquilo que antes estava apenas a cargo da oralidade. Nesse sentido, “a escrita ultrapassa o tempo e o espaço, permitindo que algo se consolide e se transmita fazendo história” (SOBRAL, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva, para compreender o processo de ensino da escrita é necessário perceber que a escrita não é um simples código de transcrição, cujos processos de apropriação pelas crianças não estão relacionados apenas à identificação de fonemas e sílabas presente no alfabeto, tampouco à construção de orações e textos. Para as crianças a escrita é um dado social, visto que entra em suas casas através de embalagens comerciais e documentos escritos. (FERREIRO, 2013).

Nesse contexto, definir a escrita como um código implica na concepção de que a escrita consiste na substituição de símbolos. Para Santo e Júnior (2020), o código se restringe a um pequeno grupo sendo, por isso, compartilhado entre poucas pessoas. Ao considerar o ensino da escrita na concepção do código, tira-se da criança o direito de aprender de forma cognitiva e participativa do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Silva e Seal (2012) consideram que a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2005 apud SILVA e SEAL, 2012, p. 7) Embora, o linguista Saussure (2006) tenha compreendido a escrita como um sistema linguístico que tem a função de representar a fala, o conceito de escrita como um código passou a ser questionado e estudado por diferentes cientistas, entre eles: classicistas, historiadores, psicólogos, linguistas e antropólogos. Tais pesquisadores tinham a intenção de compreender de forma mais aprofundada sobre o conceito de escrita e a sua função na sociedade (OLSON, 1997). Ao colocar a escrita como objeto a ser estudado na perspectiva da semiótica e da antropologia, um novo significado foi consentido a ela. Conforme Fontanille (2020), as pesquisas embasadas na perspectiva da semiótica e da antropologia apresentam uma nova concepção de escrita.

A escrita designa todos os modos gráficos e demais modos de conservação e de transmissão de saberes endógeno e mensagens, incluindo as escritas fonológicas, sintéticas e analógicas, assim como os objetos e as imagens cuja função social é similar (FONTANILLE,

2020, p. 36). Na abordagem da semiótica é levado em consideração o papel da imagem que é essencial à escrita. Dessa forma, o papel da escrita como simples notação da fala tem sido questionado.

Para a semiótica a escrita não está apenas relacionada à linguagem verbal, mas também à imagem (FONTANILLE, 2020). Nessa perspectiva, Olson (1997) afirma que os sistemas de escrita não surgiram associados à linguagem oral, portanto, a escrita não é um sistema de transcrição da fala. O autor acredita que as escritas definidas como pictogramas, feitas nas plaquinhas no período pré-histórico, consistiam na utilização da contagem de animais e mercadorias - tanto os egípcios como os gregos não tinham a intenção de representar fonemas ainda que a escrita estivesse associada ao valor sonoro.

Dessa forma, para ele “não precisamos presumir que as primeiras pessoas a usarem a escrita tinham um modelo, ou tinham consciência da linguagem [...] que elas tentariam representar por sua escrita” (OLSON, 1997, p. 90). Portanto, para este autor é preciso desmistificar a ideia de que a escrita é um sistema de transcrição da fala. Com base nesse ponto de vista, Olson defende que é a escrita que proporciona um modelo para a fala, além disso, a escrita não abrange a fala da forma como ela foi dita (ato locucionária) e a intenção com que foi dita (força locucionária). Assim, a frase - “Esta manga é amarela” - pode se referir à manga (fruta) ou à manga (parte da camisa). Como também a frase - “Você está linda” - pode conter um sentimento de admiração ou de inveja. Tais significados não podem ser evidenciados tampouco percebidos na escrita. Nesse sentido, Olson (1997, p. 278-279) afirma que “ao aprender a detectar as relações entre sons e letra [...], a criança não está aprendendo a associar duas coisas conhecidas, sons e letras, mas ao invés disso está aprendendo um modelo”.

Quanto à abordagem antropológica considera-se que a escrita tem a função de registrar informações por meio da escrita alfabética e hieroglífica, como ocorreu na antiguidade. No entanto, essas informações não estão limitadas à língua de uma cultura, mas englobam os valores culturais, características, ideologia, valores políticos e religiosos (ANTUNES, 2020; FONTANILLE, 2020).

Em vista dessas informações, como podemos conceituar a escrita a partir das pesquisas na perspectiva da semiótica e da antropologia? Considerando que a escrita surgiu a partir de “desenhos gravados em pedras”, destacamos a afirmação de Fontanille (2020) de que “a escrita é uma transcrição de processos cognitivos, não apenas e não necessariamente da língua” (KLOCK-FONTANILLE, 2016b, apud FONTANILLE, 2020, p. 44).

Nesse sentido, as escritas estão disponíveis a qualquer tipo de conteúdo, ou seja, a escrita não pode ser subordinada apenas ao sistema alfabético, pois ela antecede seu surgimento e está

associada tanto às letras quanto às imagens. Portanto, a escrita não é um código de transcrição da fala, mas um sistema notacional que possibilita a representação escrita, a partir do modelo que é conferido a fala, imagens e sinais.

A escrita só adquire a função de representar a fala a partir do momento que o signo é apropriado para representar a palavra, pois passa a ser logográfico, tornando-se capaz de representar a oralidade: compreende-se que à medida que o signo passa a representar uma palavra e não um objeto, a escrita cria um modelo para a fala. Olson (1997) considera que com o surgimento da escrita logográfica foi possível representar qualquer coisa falada, porém, a escrita possuía um grande número de caracteres. O uso da escrita adaptado a outras culturas resultou na representação dos símbolos em sílabas e mais tarde essas sílabas passaram a ser lidas como fonemas.

Os primeiros silabários eram compostos por consoantes, pois, as diferenças vocálicas eram insignificantes entre os povos semitas e somente quando a língua foi adaptada pelos gregos, as sílabas foram desmembradas em consoantes e vogais, dando origem ao alfabeto. Contudo, embora tanto as consoantes quanto as vogais tivessem valor para os gregos, isso não quer dizer que seu objetivo ao formular o alfabeto tenha sido o de representar fonemas. Em outras palavras, não é preciso que as categorias fonológicas tais como “consoante” e “vogal” estejam presentes na consciência, para serem captadas pela escrita. Esta é a que propõe um modelo para a fala; basta que a fala seja vista, isto é, ouvida em termos desse modelo (OLSON, 1997, p. 101).

Nesse contexto, conforme Olson (1997), o alfabeto não constitui uma teoria fonológica - o alfabeto serve como modelo para a fala, e não como a representação de um conhecimento preexistente. Logo, os sistemas de escrita fornecem um meio gráfico, no entanto, como ele se torna verbal ao ser lido, é visto como um modelo de verbalização. Assim, na “medida em que as escritas se tornaram mais elaboradas, forneceram modelos de fala cada vez mais precisos do que foi dito” (OLSON, 1997, p. 103).

Desse modo, os sistemas de escrita não são apenas expressões fonológica ou gramatical, pelo contrário, fornecem modelos. Assim, a escrita fornece categorias, de modo que as propriedades sonoras passaram a ser ouvidas em termos dessas categorias. Portanto, é a escrita que fornece o modelo para o desenvolvimento do conhecimento linguístico sendo por isso um sistema notacional (OLSON, 1997).

Outra concepção língua é trazida por Mikhail Bakhtin – que tem suas contribuições no campo de estudos de textos e discursos (falados e escritos). Em suas reflexões sobre este tema, Bakhtin desenvolveu a concepção de que a linguagem é dialógica. Nesse sentido, Bakhtin trata

sobre a interação dialógica entre interlocutores, abordando a relação entre os sujeitos na construção da produção e interpretação de textos. Conforme Bakhtin, é na relação entre os sujeitos que ocorre o sentido do texto e a significação das palavras (BRAIT, 1997).

Com base nessa concepção, Bakhtin (2003) define que as variadas atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, este autor afirma que “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2003 p. 270).

Assim, o homem é um ser social que tem necessidade de comunicar algo. Essa comunicação envolve o discurso dialógico que ocorre no âmbito social, ou seja, na interação entre os indivíduos. Conforme Bakhtin, falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.

[...]. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Nesse sentido, compreendendo que a linguagem é social e é representada por meio de enunciados e de discursos, é preciso compreender como deve ser a prática do ensino da escrita. Na tentativa de responder a essa problemática, apresentaremos os métodos de ensino que têm sido usados nos últimos anos por educadores brasileiros, com o objetivo de permitir à criança um processo de ensino eficaz que lhe garanta o domínio das práticas de escrita.

4.1 MÉTODOS DE ENSINO DA ESCRITA

Considerando que a prática da escrita não é uma ação natural do ser humano, ao longo dos anos foram desenvolvidos e aplicados nas escolas métodos de ensino da escrita com o objeto de formar uma sociedade letrada. Nesse sentido, para Bronckart (2006) a constância do movimento de implementação de reformas na prática do ensino é explicada pela necessidade que a escola tem de se adaptar à evolução da sociedade em seus aspectos sociais e econômicos e aos novos conhecimentos científicos sobre conteúdos de disciplinas escolares.

Assim, com relação aos métodos de ensino da escrita, desde a criação das escolas no Brasil, o processo de ensino da escrita tem sido alvo de reformas e movimentos de ensino que

prometem elevar o conceito de educação no país através do bom desempenho dos alunos na prática da escrita. Nessa perspectiva, a aplicação de diferentes métodos de ensino da escrita fora aplicada nas escolas como resposta à seguinte questão: Como reverter o quadro de analfabetismo no Brasil?

Tal questionamento tem sido presente nos debates sobre a educação no Brasil desde os tempos da Monarquia quando se propagou a ideia de que seria através da educação que Portugal poderia ascender na esfera econômica (RIBEIRO, 1992).

Entretanto, como citado anteriormente, durante o período monárquico não foi possível alcançar êxito no objetivo de tornar o Brasil um país alfabetizado. Nessa conjuntura, foi a partir do período republicano que começou a se instalar nas escolas métodos de ensino direcionados especificamente à prática do ensino da escrita, ainda com o mesmo objetivo de reverter o quadro educacional do país e tornar o Brasil um país moderno e competitivo economicamente através do avanço na educação (ALMEIDA, 2018).

Desse modo, a escola republicana aderiu ao método de ensino das cartilhas que era muito popular em Portugal. O método se caracterizava como analítico, ou seja, que corresponde ao ensino a partir da palavração e da sentencição. Aqui no Brasil o método da palavração foi o mais aceito.

Através desse método, o processo de ensino da escrita ocorre por meio do uso de uma palavra que tenha significado para as crianças, ou seja, que esteja dentro de um contexto familiarizado à criança. Nesse sentido, a palavra é apresentada a criança e de forma global a criança identifica as partes contidas na palavra. A desvantagem desse método é que, de acordo com Frade (2005), as crianças podem apresentar resistência em conhecer novas palavras.

Para Mendonça (2011), o problema do uso das cartilhas consiste em acostumar o professor a não preparar o seu próprio material. Para a autora, mesmo as cartilhas não estando presentes nas salas de aulas atuais, o método permanece presente nas atividades que são mimeografadas (impressas) e coladas no caderno. Outro ponto negativo é que esse método provoca apenas a memorização das crianças por apresentar sentenças que as crianças já conhecem. Assim, “no intuito de facilitar a leitura para o aluno, a cartilha propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas” (MENDONÇA, 2011, p. 30).

Nesse sentido, além da cartilha engessar o processo de ensino do professor e comprometer o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o material encontrado nas cartilhas negam a grandeza das modalidades presentes na escrita como a sua variação histórica, linguística, geográfica e social, visto que as cartilhas consistem em um material uniforme para

todo o país que, no caso do Brasil, é um país que apresenta uma múltipla diversidade nos aspectos geográficos e linguísticos. Assim, o uso da cartilha tem apenas o objetivo de fazer as crianças “memorizarem as letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea” (MENDONÇA, 2011, p. 33-34).

Nessa perspectiva, Mendonça (2011, p. 24) afirma que “o fracasso até meados da década de 1980, quando se usava cartilha era da ordem de 50% na 1ª série”. Nesse sentido, com relação ao uso da cartilha associado ao método da palavração, a criança aprende por meio da apresentação de uma palavra que é decomposta em sílabas que serão analisadas. Embora esse método pareça focar na aprendizagem das sílabas, ele na verdade analisa a palavra de forma global, analisando assim letras, sílabas e sons das palavras. Já o método da sentencição busca analisar a sentença (frases) por partes, que são formadas pelas palavras e, posteriormente, pelas sílabas.

Outro método que compõe o grupo dos métodos analíticos é o método global. Nesse método as crianças são alfabetizadas a partir de textos que são lidos várias vezes e só depois de familiarizadas com os textos as crianças realizam o processo de composição que consiste em decompor as frases e, em seguida, as sílabas.

Além dos métodos analíticos, há também o uso dos métodos sintéticos que englobam o método alfabético, o método fônico e o método silábico. Todos esses métodos compreendem que o ensino da escrita deve partir da análise das pequenas partes do sistema alfabético de escrita até chegar ao todo.

Conforme Frade (2005), dentre os métodos sintéticos, o que mais se sobressaiu no processo de ensino da escrita até o século XX foi o método alfabético. Nesse método, as crianças aprendem que $C + A = CA$ / $M + A = MA$ assim podemos formar a palavra CAMA. Desse modo, a partir dessas pequenas partículas as crianças compreendem o processo de formação da escrita das palavras. Nesse sentido, compreende-se que nesse processo de ensino as crianças apenas memorizam os seguimentos sonoros presentes nas sílabas e então escrevem as palavras internalizadas pela repetição desses seguimentos.

O método silábico proporciona o aprendizado por meio da apresentação de sílabas. A partir da memorização das sílabas simples (CA) e complexas (CHÁ) as crianças desenvolvem a escrita das palavras, frases e textos. Já no método fônico as crianças aprendem por meio da identificação do som dos fonemas. Nesse sentido, as crianças aprendem os sons das vogais e em seguida aprendem o som das consoantes; a partir da identificação do som das vogais e consoantes reconhecem os seguimentos sonoros que formam as sílabas.

No método fônico, apesar de as crianças reconhecerem o som dos fonemas na pronúncia das palavras, são tendenciosas a sentir dificuldade no processo de escrita da palavra, tendo em vista que nem sempre o fonema está associado ao grafema da palavra. Assim, ao ouvir o som das palavras ‘jaca’ e ‘geladeira’ as crianças irão entender que ambas as palavras se escrevem com o mesmo fonema inicial (J/G) podendo escrever as palavras como **GACA/GELADEIRA** ou **JACA/JELADEIRA**.

Nesse sentido, Frade (2005, p. 26) explica que “o princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso, temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação”. Contudo, Frade (2005) compreende que é possível perceber vantagens e desvantagens em todos os métodos caracterizados como sintéticos, visto que, todos eles apontam um caminho para o ensino da escrita. Para a autora, o método alfabético apresenta a vantagem de que algumas letras possuem em seu nome o som a ela atribuído: é o caso da letra BÊ/B. Por outro lado, o método fônico, em alguns casos, permite que a criança realmente faça a correspondência entre som e fonema e, assim, construa a palavra; por fim, o método silábico apresenta às crianças as sílabas que pronunciamos quando falamos, evitando, dessa forma, que a criança precise transformar letras e fonemas em sílabas.

Nesse contexto, a desvantagem dos métodos sintéticos está em que, a partir deles, o uso social da escrita não é apresentado às crianças, proporcionando a elas apenas um processo de aprendizagem mecânico.

Nessa conjuntura, o movimento da Escola Nova representou mudança no método de ensino, pois o aluno passou a ter centralidade no processo ensino-aprendizagem.

A Escola Nova ganhou forças a partir da década de 1930 com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros – um documento que defendia a educação pública e laica. Com relação às práticas de ensino, as metodologias apontavam para um ensino voltado para os princípios da “educação ativa, destacando o fator psicobiológico do interesse, da atividade e do trabalho cooperativo integrado às especificidades do meio em que vive o aluno” (LEDESMA, 2010, p. 73).

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscou a visão de toda a educação como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso, ofertada pelo Estado com base na laicidade do ensino, na gratuidade, na obrigatoriedade e na educação, buscando o apoio da pedagogia, da filosofia, da psicologia e de outras ciências e visando ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. (LEDESMA, 2010, p. 73).

Seguindo a trajetória das mudanças políticas e educacionais do país, em 1964, com o Golpe Militar, a educação brasileira sofreu novas reformas que configuraram numa educação

voltada para o mercado, na redução de recursos aplicados à educação e na privatização do ensino público.

Nessa nova conjuntura política, por volta da década de 1980, com a divulgação das pesquisas realizadas por Emília Ferrero e Ana Teberosky, passou a ser implantado no sistema de educação brasileira uma nova proposta de ensino da escrita. Nesse sentido, as pesquisas geraram o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita” e partiram dos fundamentos psicolinguísticos e da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança para formularem o processo de aprendizagem da escrita vivenciado pela criança.

Na concepção de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assim como a criança desenvolve o pensamento e a linguagem mergulhada em um processo de construção que envolve estágios de desenvolvimentos, baseados na interação com o objeto, o desenvolvimento da prática e compreensão da escrita se dá por etapas de desenvolvimento por meio da interação com a escrita.

Nessa perspectiva, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.29), a criança é um sujeito cognoscente, ou seja, é um sujeito “que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”. Nesse sentido, para as autoras é impossível que uma criança chegue a escola vazia de conhecimentos prévios acerca do uso da escrita. Conforme esse ponto de vista, no processo de ensino da escrita é necessário fazer uma distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem do sujeito, visto que “o método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p.31). Assim, no processo de ensino da escrita é necessário colocar o sujeito (a criança) no centro do processo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, destacamos que a pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky não apresenta um método de ensino da escrita, mas uma teoria de desenvolvimento da aprendizagem da escrita na qual o sujeito aprende a partir de suas próprias ações e que constrói suas próprias categorias de pensamento.

Com base nesse ponto de vista, é preciso realizar a prática de ensino da escrita respeitando o processo de aprendizagem da criança. Por essa razão, apresentaremos algumas concepções sobre o processo de ensino da escrita.

4.2 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS HIPÓTES SILÁBICAS

Os primeiros estudos acerca da consciência fonológica surgiram no Brasil em 1981, a partir da publicação do artigo “O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura”, escrito por Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego. Conforme Moraes (2020), embora as primeiras abordagens a respeito da consciência fonológica não utilizassem esse termo, as pesquisas desenvolvidas entre crianças que frequentavam a turma de alfabetização apresentaram capacidades de leitura e análise fonêmica das palavras.

Nesse contexto, Moraes (2020), pesquisador sobre a consciência fonológica desde a década de 1980, define a consciência fonológica como um conjunto de habilidades metalinguísticas que se apresenta, através das reflexões orais que a criança faz sobre as palavras que fazem parte do seu cotidiano, e que lhe são apresentadas. Conforme o autor, em todos os países, a maioria dos estudiosos sobre a consciência fonológica afirmam que para ser alfabetizada “a criança precisa compreender o princípio alfabético, o que, para eles, significaria apreender que as letras substituem fonemas” (MORAIS, 2020, p. 15).

No entanto, para Moraes (2020), compreender a consciência fonológica com uma simples conexão de cada fonema ao grafema correspondente é reduzir a consciência fonológica à prática do método fônico. Nesse sentido, faz-se necessário desassociar a consciência fonológica do método fônico e compreender que a consciência fonológica se define como um conjunto de habilidades metalinguísticas que envolvem habilidades metafonológicas que permitem a criança perceber as semelhanças e rimas presentes nas palavras, facilitando a apropriação da correspondência som/grafia, permitindo, assim, que as crianças avancem no processo de aprendizagem da escrita como apresenta Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Já o uso do método fônico se restringe apenas à correspondência entre letra e som, promovendo apenas a prática da decodificação dos “códigos” alfabéticos.

A esse respeito, Emília Ferreiro (2013) levanta três hipóteses sobre a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita.

Quadro 01 – Hipóteses sobre a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita.

- 1º hipótese: Existe uma forte relação entre a consciência fonológica e o nível de desenvolvimento da escrita em crianças de cinco e seis anos;
- 2º hipótese: As crianças analisam as palavras orais de modo diferente quando o estímulo é unicamente oral ou quando este mesmo estímulo se apresenta acompanhado de sua escrita;
- 3º hipótese: As diferenças na estrutura interna das línguas influem na maneira com que as crianças analisam o estímulo oral.

Fonte: (EMÍLIA FERREIRO, 2013, p. 198-199).

Vieira e Vilain (2019) e Moraes (2020) entendem que para aprender a escrever é preciso compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e desenvolver a consciência fonológica na medida em que vai se apropriando do sistema de escrita alfabética (SEA). Nessa perspectiva, o alfabetizando nota os sons das partes orais das palavras, considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. Assim, o aprendiz precisa conhecer o sistema, compreender seu funcionamento e conhecer suas convenções (VIEIRA, 2019, p. 64).

Conforme Moraes e Leite (2012), os sistemas notacionais são formados por um conjunto de caracteres ou símbolos no qual para cada sistema existe um conjunto de regras ou propriedades, que definem como os símbolos funcionam com fim de substituir os elementos que registram. Entretanto, é preciso ressaltar que a escrita não representa um modelo completo para a fala, pois não é capaz de expressar de forma literal o sentido real do que foi dito. Dessa forma, “uma frase falada em tom irônico é escrita da mesma forma que a mesma frase dita em tom sério” (OLSON, 1997, p. 104).

Para Moraes (2020) apesar da reflexão fonológica que a criança faz permitir habilidades como refletir sobre partes orais da palavra, identificar rimas e palavras dentro de palavras a consciência fonológica “não parece constituir condição suficiente (ou remédio miraculoso) para uma criança dominar nosso sistema alfabético” (MORAIS, 2020, p. 35).

Nesse contexto, a partir de pesquisas realizadas com crianças pré-escolares, Emília Ferreiro (2013) chegou à conclusão que

[...] qualquer escrita historicamente desenvolvida [...] constitui uma mistura de considerações fonológicas, morfológicas e semânticas, derivacionais, que alguns consideram ‘acidentes históricos’. O caráter misto de todas as escritas alfabéticas existentes nos impede de colocar o componente fonológico como componente linguístico preponderante. (FERREIRO, 2013, p. 215- 216).

Assim, conforme Moraes (2020, p. 135-136), para que a criança se aproprie do SEA é preciso promover o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica tais como:

Quadro 2 - Habilidades referentes à consciência fonológica

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer uma palavra maior que outra);
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

Fonte: Artur Gomes de Moraes (2020).

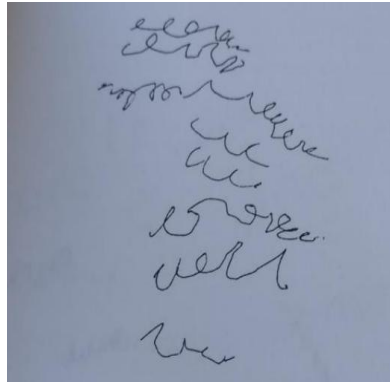
Para Moraes (2020), o estímulo da consciência fonológica não deve acontecer por meio de treinamento, mas, de forma lúdica, permitindo a criança refletir sobre as partes sonoras da palavra. Dessa forma, contribui para a apropriação da escrita alfabética. Conforme Emília Ferreira (2011), a apropriação do SEA precisa seguir algumas etapas: diferenciação entre o modo de representação icônico e não icônico; controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo e etapas de fonetização da escrita.

A primeira etapa correspondente à diferenciação da representação icônica e não icônica - a criança precisa fazer a distinção entre o desenho da letra e a escrita da letra. Assim, quando entregamos uma folha à criança, que ainda está na fase da representação icônica, e pedimos para que ela escreva seu nome, certamente ela irá fazer rabiscos que significam seu nome. Portanto, a partir do momento em que a criança consegue fazer a distinção entre um desenho ou um rabisco como forma de escrita e a escrita de uma letra de forma gráfica, ela se apropriou da representação não icônica e agora ela sabe o que é uma letra.

Conforme Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), essa primeira etapa se classifica como nível 1.

NÍVEL 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si como uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Imagem 01: Exemplos de escrita própria do nível 1



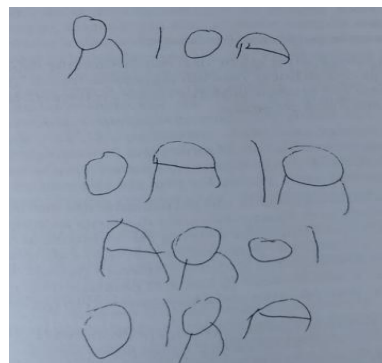
Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 195).

A segunda etapa apresentada consiste na diferenciação da escrita produzida. Nessa etapa a criança já sabe escrever algumas letras. As crianças começam a explorar a quantidade de letras na hora de escrever uma palavra ou variam no repertório das letras, buscando uma escrita qualitativa. Nesse contexto, ela ainda não se apropriou da grafia correta das palavras, contudo começa a entender o processo de formação das palavras ao explorar a quantidade e o repertório das letras.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) essa segunda etapa consiste no nível 2.

NÍVEL 2 – A hipótese central deste nível 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 próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade dos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder aos mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Imagem 02: Exemplos de escrita própria do nível 2



Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 203).

A terceira etapa compreende o processo de fonetização da escrita. É quando a criança passa a relacionar o som da palavra, dos segmentos sonoros com a escrita, com a escolha das letras corretas. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) definem essa etapa apenas como Hipótese silábica correspondente ao nível 3 do processo de aquisição da escrita.

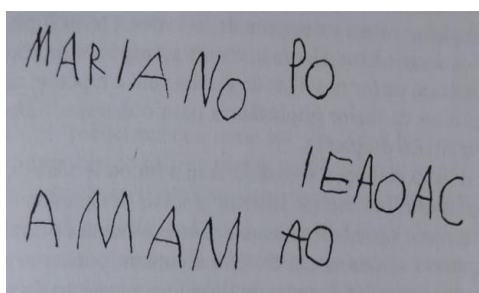
NÍVEL 3- Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Conforme Vieira e Vilain (2019) essa etapa é subdividida em: Hipótese pré-silábica (a criança ainda não reconhece a relação entre o som e a escrita, mas já conhece algumas letras), Hipótese silábica (a criança estabelece uma relação entre a quantidade de letras e sílabas pronunciadas na palavra falada e usa uma letra para cada sílaba que identifica) e Hipótese silábico-alfabética (a criança começa a estabelecer uma relação entre o grafema e o fonema).

Na Hipótese pré-silábica, a criança escreve a palavra seguindo uma breve sequência de formas semelhantes às letras; e se pedirmos para que ela escreva essa mesma palavra outras vezes ela repetirá a sequência. Olson (1997) apresenta o seguinte exemplo: dando-se um lápis às crianças da pré-escola, que ainda não sabem ler, com o pedido de que escrevam “gato”, elas podem escrever uma breve sequência de formas semelhantes às letras que compõem a palavra. Em seguida, quando se pede que escrevam “três gatos”, elas tendem a repetir o mesmo conjunto de letras três vezes (OLSON, 1997, p. 92). Nesse sentido, mesmo quando as crianças “começam a distinguir as palavras das coisas, a primeira noção de uma palavra, para a criança, está associada à forma escrita, e não à falada” (DOWNING, 1987; REID, 1966 apud OLSON, 1997, p. 93).

Nessa perspectiva, conforme a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 209), esse seria o momento em que a hipótese silábica aparece “sem que haja grafias suficientemente diferenciadas”. Nesse momento, a criança pronuncia a palavra silabicamente e atribui para cada sílaba uma grafia que pode ser letras ou caracteres.

Imagem 03: Exemplos de escrita própria do nível 3 (Hipótese silábica/ pré-silábica)



Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 211)

Conforme Vieira (2019), na hipótese subdividida como Hipótese Silábica as crianças costumam usar vogais e às vezes consoantes para escrever uma palavra atribuindo a elas uma sílaba.

Em sua pesquisa, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) constataram que nessa etapa é comum que a criança já saiba escrever o seu próprio nome e até mesmo palavras como papai e mamãe, no entanto, ao serem desafiadas a escrever palavras que não estejam fixadas em sua mente, a criança se vê no conflito de passar da correspondência global da escrita para a correspondência termo a termo, em que ela atribui uma letra a cada som pertencente à palavra pronunciada de forma silábica.

Quanto ao conflito entre a quantidade mínima de caracteres ou letras utilizadas para escrever uma palavra e a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas, quando para ela muitas vezes a palavra necessita de mais letras para ser escrita, e o problema é ainda mais grave quando se trata de substantivos monossílabos em que ela tende a atribuir apenas uma letra ao pronunciar uma sílaba.

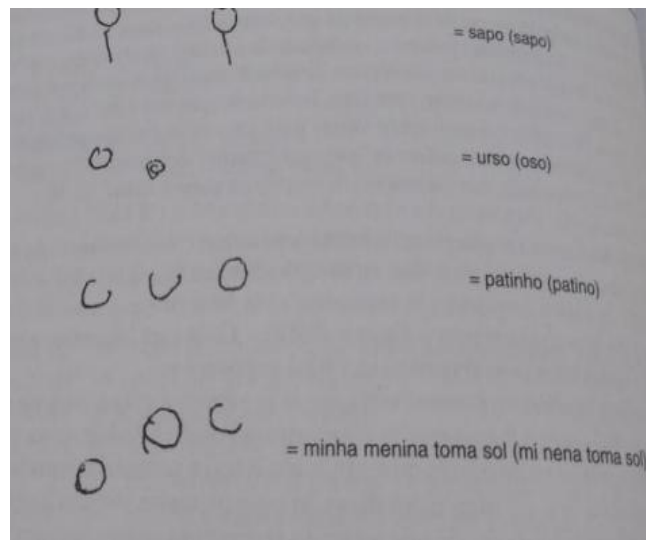
Nesse sentido, para identificar as consoantes presentes na escrita da palavra a criança lhes atribui um valor silábico em função do nome a que pertencem assim, o “G é o gu para Gustavo; F é o fe de Felisa, etc.”). Quanto ao uso das vogais, elas também podem representar as sílabas “pa, ma, ou sa, em função do nome que se deseja escrever”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 213).

Nessa fase, além da escrita de palavras, a criança também escreve orações seguindo a hipótese silábica, nesse caso, para as autoras “quando se parte de uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos (sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento).

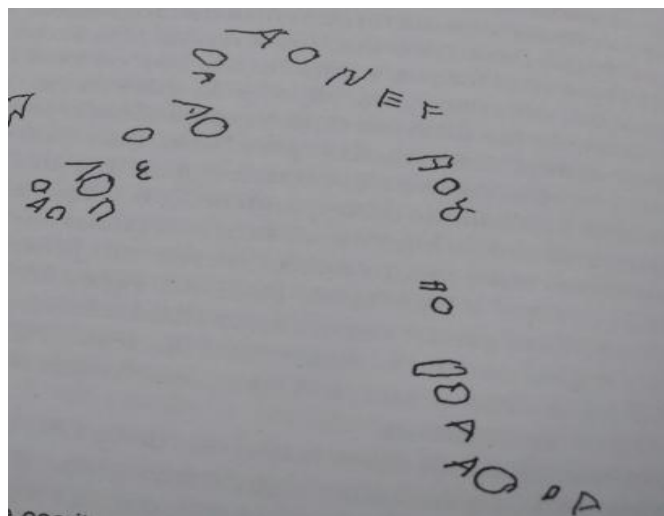
Ao proceder assim, as crianças demonstram que estão associando, de alguma maneira, a escrita ao som da fala. Em alguns casos, as crianças escrevem uma letra para cada sílaba da palavra, porém essas letras não correspondem ao som emitido pelas palavras. Esse processo é classificado como Hipótese silábica qualitativa (quando a criança faz a associação de sons) e Hipótese silábica quantitativa (quando as crianças apenas escrevem algumas letras na tentativa de corresponder às sílabas) (MORAIS; LEITE, 2012).

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a criança pode desenvolver a hipótese silábica sem que apresente uma grafia diferenciada, ou seja, é possível que a criança escreva utilizando formas como círculos e atribua a cada uma dessas formas um valor sonoro.

Imagem 04: Exemplos de escrita própria do nível 3 (Hipótese silábica/ qualitativa e quantitativa)



Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 210-211).



Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 210-211).

Na imagem à esquerda, a criança escreve de forma qualitativa, pois apesar de apresentar uma grafia através de círculos, atribui para cada forma circular um valor sonoro conforme lê a palavra que escreve. Já na imagem à direita, a criança escreve de forma quantitativa, pois apesar de apresentar a escrita utilizando letras, a criança não escreve as letras atribuindo-lhes valor sonoro, assim a vogal A, por exemplo, aparece várias vezes na escrita sendo-lhe atribuída diferentes sons.

Com relação à Hipótese silábico-alfabética (a criança consegue estabelecer a relação entre cada som e as letras necessárias para representá-las, contudo, ela ainda não reconhece as

normas ortográficas e as irregularidades da língua). Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) classificam essa hipótese como nível 4.

NÍVEL 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] 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 impõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (EMÍLIA FERREIRO; ANA TEBEROSKY, 1999, p. 214).

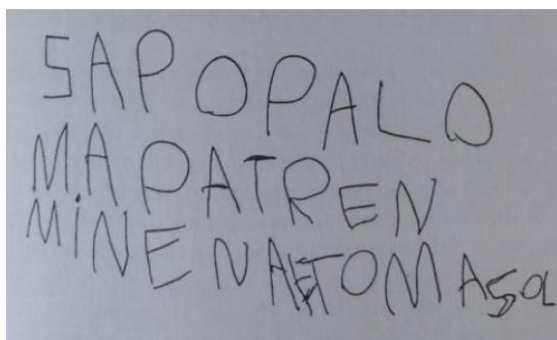
Nessa hipótese, a criança começa a fazer a correspondência entre o fonema e o grafema. Nesse sentido, a criança está mais sensível a perceber o som das palavras e fazer a associação com o grafema da palavra. Assim, ao escrever a palavra “bicicleta” a criança utiliza as letras “B/ I/ C/ E/ T/ A” formando a palavra “biceta”. (MORAIS; LEITE 2012; SILVA; SEAL, 2012).

Ao chegar à Hipótese alfabética, a criança começa a compreender que para cada som existe uma ou mais letras correspondentes. Apesar de ter consciência dessa correspondência, nessa fase a criança ainda não compreende as normas ortográficas que lhe acompanharão ao longo do aprendizado da escrita (MORAIS; LEITE 2012; SILVA; SEAL, 2012). Também devemos estar atentos para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado.

Conforme a pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a hipótese alfabética equivale ao nível 5.

NÍVEL 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (EMÍLIA FERREIRO; ANA TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Imagem 05: Exemplos de escrita própria do nível 5 (Hipótese alfabética)



Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 211).

Ao compreender como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia (MORAIS; LEITE 2012, p. 17).

O ensino da escrita na perspectiva das etapas que a criança experimenta durante o processo de apropriação do SEA requer do professor uma prática de ensino que considere o processo construtivo da aprendizagem presente nessas etapas.

Nesse sentido, o ensino do SEA como um sistema notacional permite que a criança não apenas reproduza e associe o som às letras de forma mecânica, como se fizesse uma troca entre o símbolo e o significado, mas reflita, questione, crie hipóteses e compreenda, desenvolvendo dessa forma uma aprendizagem conceitual, ou seja, o processo da apropriação do SEA ganha sentido para a criança. O processo de apropriação do SEA também exige que a criança compreenda a ordem da escrita que deve ser da esquerda para a direita e de cima para baixo, bem como a separação das palavras e a organização em linhas (VIEIRA; VILAIN 2019).

Diante disso, é preciso dar atenção à relação existente entre a apropriação do SEA e a consciência fonológica, visto que a consciência fonológica apresenta habilidades que a criança precisa desenvolver na medida em que vai se apropriando do SEA. Segundo Moraes e Leite (2012)

[...] as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas “partes sonoras” ocorrem no interior das palavras. (MORAIS; LEITE, 2012, p. 21).

Nessa perspectiva, após compreender o sistema alfabético, a criança irá resolver os conflitos ortográficos pertencentes à ortografia como a diferença e o uso das letras maiúsculas e minúsculas, o uso dos dígrafos, de pontuação, etc. Conforme, Emília Ferreiro (2013):

A forma clássica para avaliar o desempenho ortográfico das crianças consiste em analisar os textos produzidos, focando os erros para classificá-los em três ou quatro categorias: omissões, substituições, adições e transposições ou permutas. (FERREIRO, 2013, p. 248).

No entanto, essa forma de avaliação destaca muito mais os erros do que os acertos no processo de escrita da criança, além disso, não revela os conhecimentos adquiridos pela criança na prática da escrita e não revelam uma justificativa para o erro.

Nesse sentido, Emília Ferreiro (2013, p. 250) entende que o conhecimento gráfico das crianças é “reorganizado à medida que o conhecimento ortográfico progride, mas não há razão para pensar que desaparece”. Para a autora, escritas que compartilham do mesmo alfabeto latino como a espanhola, portuguesa e italiana diferem na distribuição dos grafemas e essas diferenças gráficas “têm certa relação com propriedades fonológicas da língua, mas não estão totalmente determinadas por ela” (FERREIRO, 2013, p. 251)

Nesse caso, as palavras *ñoqui* (espanhol), *nhoque* (português) e *gnocchi* (italiano) diferem apenas no grafema. Nessa perspectiva, a autora realizou uma pesquisa com crianças de 2º e 3º séries (correspondentes a 1º e 2º ano atualmente) do Brasil, Argentina, México, Uruguai e Itália, com o objetivo de analisar a escrita, através de produção do texto narrativo da *Chapeuzinho Vermelho*, considerando as possibilidades combinatórias permitidas e proibidas presentes nas línguas portuguesa, italiana e espanhola como, por exemplo, a combinação (**qu**), obrigatória na língua espanhola e portuguesa, e a combinação (**th**) proibida na língua espanhola. A pesquisa também analisou os textos a partir das restrições posicionais às possibilidades combinatórias encontradas nas palavras, ou seja, palavras em “que certa combinação de grafia possa ocorrer ou seja impossível imediatamente depois de um espaço ou quando é seguida por um espaço” (FERREIRO, 2013, p. 252).

Nesse sentido, foram analisadas letras impossíveis em posição final nas três línguas como é o caso da letra (**c**), dígrafos como (**ch**, **lh** e **nh**) utilizado nas três línguas, repetição de vogais e sequências gráficas, que correspondem a regras ortográficas explícitas.

Nesse contexto, ao final da pesquisa, após analisar os textos produzidos principalmente por crianças da classe baixa, a autora chegou à conclusão de que, na maioria dos textos produzidos, as crianças escreveram as letras proibidas de estarem no final das palavras, como é o caso da letra (**c**), apenas em onomatopeias como *toc, toc, toc* (som de alguém batendo na porta). A partir dessa análise, constatou-se que as crianças entendem que “somente quando se escreve algo que não é uma palavra de uma língua pode-se transgredir as restrições gráficas”. (FERREIRO, 2013, p. 255).

Quanto à análise das vogais repetidas, a autora compreende que as crianças repetiram as vogais com o objetivo de alongar, aumentar o volume ou dar ênfase no episódio retratado na história como, por exemplo, na palavra (**siiii - sim**). Com relação a análise dos dígrafos compostos por duas letras diferentes, a autora constatou que as crianças não trocaram a ordem dos dígrafos ao escrever palavras como (**Ch**)*apeuzinho*.

Para a autora, o resultado da pesquisa apresenta que as crianças podem aprender como restrições gráficas aquilo que se ensina como regras ortográficas. Nesse sentido, o ensino da

ortografia deve ser baseado no permitir que as crianças construam as regras ortográficas. Assim, o ensino da ortografia deve enfatizar mais os acertos encontrados na escrita da criança do que os erros ditos ortográficos.

Nesse processo de aprender a escrever por meio da construção das hipóteses silábicas é importante também dar lugar à concepção do ensino da escrita na perspectiva do letramento, permitindo à criança aprender com os escritos sociais e culturais que já fazem parte do seu dia a dia.

4.3 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A escrita é uma ferramenta que permite ao indivíduo participar das atividades sociais presentes em uma cultura escrita. De acordo com Antunes (2020, p. 625), “a cultura escrita explicita uma situação da cultura, qual seja a de estar escrita”, visto que, em uma cultura escrita todas as práticas sociais são orientadas por algo escrito como as normas, leis, códigos civis, documentos, acordos, princípios religiosos, entre outros. Entendemos que a escrita possui uma função social, pois não está associada apenas à representação da fala tampouco ao ambiente escolar: ela regulamenta a vida social.

Nesse contexto, Soares (2009) afirma que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17).

Portanto, a partir da compreensão do relacionamento entre a escrita e a função social que ela opera, é necessário tornar o ensino da escrita significativo para a criança. Esse pressuposto gera a seguinte questão: Como tornar o ensino da escrita significativo para a criança? De acordo com Pizani, Pimentel e Zunino (1998) quando se pede à criança que faça cópias do quadro ou de livros com o único objetivo de praticar a escrita, o uso da escrita torna-se inútil.

Para as autoras, a função social da escrita deve ser resgatada pela escola, só assim a aprendizagem da escrita será significativa para a criança. Assim, no ensino da escrita, todo tipo de material que faz parte da vida social deve ser utilizado - notícia, bilhete, listas de compras, receita culinária, carta, convite, panfleto, etc.

Desse modo, a escola assumirá o uso social da escrita. Portanto, é preciso que o professor resgate a função social da linguagem escrita a fim de oferecer um ambiente alfabetizador para a grande quantidade de crianças que só têm a oportunidade de vivenciar situações de escrita na escola, como afirmam as autoras Pizani, Pimentel e Zunino (1998).

Com base nesse entendimento, o ensino da escrita, apoiado na sua função social, tem se utilizado do termo letramento como forma de favorecer a criança à aprendizagem da escrita de forma significativa. De acordo com Bordignon e Paim (2017), o conceito de letramento permite que a criança aprenda de forma significativa compreendendo a função da escrita. Esse conceito acerca do uso das práticas de leitura e de escrita começou a ser discutido no Brasil por volta da década de 1980, a partir das produções teóricas e estudos apresentados em Congressos.

Para Soares (2009), o termo letramento é derivado da palavra inglês “literacy”, que significa letra - do latim “littera” adicionado ao sufixo “mento”, daí surge a palavra letramento - ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever. Conforme a autora, um indivíduo é letrado quando participa das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2009, p. 25).

De acordo com Val (2006, p. 19), o letramento “trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.)”. A prática do letramento acompanha o indivíduo ao longo de sua vida. Na medida em que o indivíduo utiliza a escrita para participar das práticas sociais, ele vai se tornando letrado.

Kleiman (2005, p. 9), escrevendo sobre o letramento, afirma que “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”. Nessa perspectiva, o uso do letramento no processo de ensino da escrita implica na utilização de quatro componentes apresentados por Val (2006, p. 19), são eles: “a compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura e a produção de textos escritos”.

Durante o processo de ensino da escrita, a criança precisa conhecer a diversidade do uso e das funções da escrita bem como as suas várias possibilidades de uso para que, assim, o que ela aprendeu tenha importância. Com o objetivo de que essa compreensão seja possível, é necessário que o professor faça uso da didática, ofereça textos pertencentes a gêneros diferentes e valorize os conhecimentos prévios das crianças. (VAL, 2006).

Conforme Kleiman (2005), é importante ressaltar que o letramento não se define como um método de alfabetização, portanto, cabe ao professor a escolha de um método de ensino que se adeque às necessidades de aprendizagem da criança. Nesse sentido, a perspectiva do letramento traz a orientação de que ao se compreender a função social da escrita, o processo de ensino da escrita precisa estar vinculado à realidade social da escrita.

Quanto à apropriação do sistema de escrita é preciso que o professor dê oportunidade de a criança examinar e produzir textos escritos. Nesse sentido, o professor pode utilizar-se da leitura em voz alta, enfatizando sempre a ordem das palavras e os sinais de pontuação. Outro aspecto da aprendizagem que o professor deve instigar é a compreensão de como funciona o sistema alfabético: ensinar as crianças a identificarem a posição das letras no alfabeto e os fonemas às quais correspondem.

Durante esse processo, o ensino voltado para o letramento pode ser feito ao se ensinar a criança o alfabeto a partir das suas 26 letras, seguindo a sua ordem, dessa forma a criança aprende o alfabeto da maneira que ele de fato é utilizado, pois em nossa sociedade costumamos organizar muitos escritos pela ordem alfabética das palavras (VAL, 2006).

O ensino da escrita na perspectiva do letramento possibilita a criança desenvolver a escrita de textos de modo significativo. Com a finalidade de que isso aconteça, o professor deverá instigar as crianças a escreverem mesmo que ainda não tenham alcançado a total apropriação do sistema alfabético.

Conforme Jolibert (1994), a escrita de textos deve ser incentivada evitando situações formais. Na tarefa de produção de texto a criança não deve escrever um texto por escrever. É preciso que a produção de um texto não se torne um trabalho penoso.

As crianças precisam construir sentido na prática da escrita, precisam compreender que escrever não é copiar, é criar.

Nesse sentido, o professor pode pedir às crianças que escrevam algo que faz parte do seu dia a dia, da sua rotina. Essas atividades permitem que a criança se desenvolva cognitivamente e aprenda de forma significativa, dando sentido ao que escreve.

Teberosky e Cardoso (2003, p. 57) entendem que “o papel do professor é precisamente este: conseguir sempre alcançar a máxima capacidade da criança”. Nesse sentido, ensinar a criança a escrever na perspectiva do letramento é tornar o ensino da escrita significativo para o sujeito e isso implica em apresentar o sistema de escrita alfabética a partir dos aspectos sociais da escrita, de modo que a criança compreenda por que ela precisa aprender a escrever, relacionando a prática da escrita com a função social que ela exerce dentro de uma cultura escrita.

Soares (2004) acentua que é preciso interdisciplinar os conceitos de alfabetização (ensino da leitura e da escrita) e letramento (uso social das práticas da leitura e da escrita) para não cair no erro de preservar uma prática em detrimento da outra. Para a autora, a prática alfabetizadora desenvolvida nas escolas brasileiras tem sido guiada pelo modelo da “curvatura da vara”, de forma que ao compreender a prática da alfabetização e do letramento como

conceitos dissociáveis se têm negado às crianças uma prática de ensino explícito e direto da leitura e da escrita, para não comprometer o uso da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais.

Dessa forma, a ausência da compreensão do processo de alfabetização e letramento tem acarretado na permanência do fracasso escolar nas escolas brasileiras que está sempre associado ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. À vista disso, Soares (2004) compreende que

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Nesse sentido, a partir do desenvolvimento das discussões acerca do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, foram deixados de lado os métodos considerados tradicionais por se pensar que esses métodos não permitiam que a criança compreendesse o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, nem o seu uso social.

Nesse contexto, conforme Soares (2004) e Kleiman (2005), a escolha de um método de ensino não determina o sucesso nem o fracasso no processo de ensino e aprendizagem vivenciados na relação professor - aluno. Assim, sabendo que todo método irá apresentar vantagens e desvantagens, cabe ao professor perceber a criança como participante do processo de ensino, verificar quais são as características de aprendizagem de sua turma e, por fim, refletir sobre qual método de ensino se encaixa melhor em sua prática pedagógica. Assim, é necessário que se compreenda que o ensino da escrita na perspectiva do letramento faz parte de um único processo e que a escolha do método de ensino precisa corresponder tanto ao domínio da escrita quanto ao seu uso social.

Compreendendo que o processo de ensino da escrita apresenta caminhos para a realização da prática de ensino que vão além da escolha de métodos de ensino da escrita, e conhecendo que no mundo rural é comum encontrar escolas com turmas multisseriadas, caracterizadas por sua heterogeneidade de níveis de aprendizagem, apresentamos a seguir o uso da interação como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir para a prática de ensino nas turmas multisseriadas.

5 A INTERAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DO ENSINO EM TURMA MULTISSERIADA

O pensamento de Piaget passou a circular no ambiente da educação brasileira por volta da década de 1920, através de pesquisadores e educadores de outros países que vinham ministrar palestras e cursos. Assim, a teoria piagetiana foi incorporada ao movimento escolanovista. Por volta dos anos 1970 e 1980, a teoria piagetiana ganhou espaço nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de psicologia e pedagogia.

A partir de Piaget, uma nova proposta pedagógica de ensino passou a circular dentro das escolas brasileiras (CHAKUR, 2014).

A teoria piagetiana consiste na apresentação do desenvolvimento cognitivo da criança, que, desde o seu nascimento, vivencia etapas de formação do pensamento e da linguagem. Conforme McLeod (2018), na teoria piagetiana o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da maturação biológica e da interação com o ambiente, ou seja, por meio da interação com o objeto. Esse processo de aprendizagem se dá através de estágios de desenvolvimento pelos quais o indivíduo passa desde o seu nascimento até a sua adolescência.

Para McLeod (2018, p. 2), “as crianças constroem uma compreensão do mundo ao seu redor e experimentam discrepâncias entre o que já sabem e o que descobrem em seu ambiente”. Dessa forma, na concepção de Piaget, a criança constrói o seu conhecimento a partir de esquemas (representações mentais ligadas ao mundo e que permitem que a criança dê respostas a estímulos recebidos) que são submetidos a processos de equilíbrio, assimilação e acomodação.

A assimilação ocorre quando a criança usa um esquema internalizado para responder a uma nova situação, e a acomodação ocorre quando a criança internaliza um novo esquema para acomodar uma nova informação. Entre o processo de assimilação e a acomodação está o equilíbrio que está relacionado à maneira como a criança lida com novas informações.

McLeod (2018) explica que

Equilíbrio ocorre quando os esquemas de uma criança podem lidar com a maioria das novas informações por meio da assimilação. No entanto, um estado desagradável de desequilíbrio ocorre quando novas informações não podem ser encaixadas em esquemas existentes (assimilação). Equilíbrio é a força que impulsiona o processo de aprendizagem, pois não gostamos de ser frustrados e procuraremos restaurar o equilíbrio dominando o novo desafio (acomodação). Uma vez que a nova informação é adquirida, o processo de assimilação com o novo esquema continuará até a próxima vez que precisarmos fazer um ajuste. (MCLEOD, 2018, p. 5).

A construção do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1999), ocorre desde o nascimento do bebê. Ainda recém-nascida a criança começa a desenvolver suas habilidades mentais e esse momento “é decisivo para todo o curso da evolução psíquica” (PIAGET, 1999, p. 17).

Conforme Piaget (1999), durante o processo de desenvolvimento cognitivo da criança ela passa por estágios que refletem na formação do pensamento. Nesse sentido, a formação do pensamento recebe influência da linguagem e da socialização. Deste modo, a linguagem aparece a partir da ação de comunicação entre os indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, caracterizando o desenvolvimento da linguagem como fruto da socialização.

Cabe aqui destacar que o processo de socialização ao qual Piaget se refere está ligado tanto à socialização entre indivíduos quanto ao processo de socialização das ações que dão lugar a atos de pensamento. Dessa forma, “a linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertencem a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo. Neste, a criança mergulha logo que maneja a palavra” (PIAGET, 1999, p. 28).

A formação do pensamento ocorre entre os dois e sete anos de idade da criança e oscila entre o pensamento egocêntrico e o pensamento lógico. O pensamento egocêntrico ocorre por meio do jogo simbólico. A imaginação e a imitação são a mola impulsionadora desse processo. Nessa fase, a criança brinca de faz de conta e reflete em sua brincadeira o seu próprio eu, sendo capaz de demonstrar prazer e resolver conflitos através da simulação. Assim, a criança que brinca com a boneca reproduz um comportamento que é vivenciado por ela.

Durante o desenvolvimento do pensamento egocêntrico, a criança também desenvolve a linguagem. Diante desse processo Piaget (2013) compreende que

[...] para uma criança que brinca de fazer comida, uma pedra que representa um bombom é reconhecida conscientemente como simbolizante, e o bombom como simbolizado; e quando a mesma criança considera, por ‘aderência do signo’, um nome como inerente à coisa nomeada, ela vislumbra, no entanto, esse nome como um significante, mesmo que venha a transformá-lo em uma espécie de rótulo atribuído substancialmente ao objeto designado. (PIAGET, 2013, p. 140).

Paralelo ao desenvolvimento do pensamento egocêntrico está o desenvolvimento do pensamento intuitivo e, entre essas duas formas de pensar, acontece a construção do pensamento verbal. Este se desenvolve por meio das perguntas comuns às crianças entre quatro e sete anos de idade.

Nesse período, as crianças fazem perguntas que buscam conhecer a causa e o efeito dos acontecimentos. “São os famosos porquês das crianças, aos quais o adulto tantas vezes tem dificuldade em responder” (PIAGET, 1999, p. 29). Esse é um processo em que o

desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança possui característica egocêntrica tendo em vista que todas as suas ações estão voltadas para o eu.

Conforme Piaget (1999), até os sete anos de idade a construção do pensamento da criança é caracterizada como pré-lógica, assim, a criança só desenvolve o pensamento lógico por meio do mecanismo de intuição e, posteriormente, das ações operatórias. Nesse sentido, por meio de experiências, a criança interioriza percepções e movimentos sob forma de experiências mentais no campo ótico e espacial. Esse é o momento ao qual a criança cria hipótese e internaliza atos habituais globais como aprender a escrever da esquerda para a direita. A afetividade também é desenvolvida nessa fase.

Nos aspectos afetivos, a criança desenvolve os sentimentos de afeição, simpatia e antipatia. Esses sentimentos também se desenvolvem na esfera da socialização. O desenvolvimento da afetividade também compreende a formação de princípios morais como o da obediência: as crianças percebem que devem obediência a pessoas mais velhas como os seus pais ou até mesmo uma criança maior. Aprendem também sobre a mentira e a verdade e desenvolvem a concepção de que a prática desses valores deve acontecer de forma mútua.

Entre sete e doze anos de idade, na transição da infância para a adolescência, a criança vivencia novas construções mentais. Durante essa transição de etapas da vida, a criança desenvolve a habilidade de trabalhar em grupo, pois passa a se desvincular de um pensamento egocêntrico. Nesse sentido, Piaget (1999) observou que antes dos sete anos de idade a criança conversa com outras crianças, mas não se pode afirmar que elas realmente ouvem umas às outras ou que quando brincam juntas exercem um trabalho cooperativo entre elas.

Contudo, a partir dos sete anos de idade, é possível observar que elas conseguem desenvolver “[...] concentração individual, quando o sujeito trabalha sozinho, e colaboração efetiva quando há vida comum. [...] A criança torna-se capaz de cooperar por que não confunde mais o seu próprio ponto de vista com o dos outros [...]” (PIAGET, 1999, p. 41).

Outra mudança que acontece na mente da criança, após os sete anos de idade, é a formação da assimilação racional. Antes, a criança assimilava de forma egocêntrica por meio de um pensamento intuitivo, agora a criança passa a raciocinar buscando a lógica das coisas. A criança passa a resolver problemas a partir da realidade. Assim, já não acredita mais que o sol dorme quando se põe, mais busca compreender a verdadeira natureza do fenômeno. Além das mudanças de caráter cognitivo, as crianças também experimentam mudanças no aspecto da afetividade.

Destarte, as crianças desenvolvem o respeito mútuo com relação ao adulto e com relação à própria criança. Essa é uma fase em que as crianças aprofundam os seus conceitos morais e

compreendem a formação de regras tanto sociais quanto no âmbito de um jogo de futebol. Nessa perspectiva, as crianças percebem que as regras são válidas quando elaboradas e aceitas por todos que fazem parte de um grupo. Após os doze anos de idade, o adolescente desenvolve o pensamento lógico sendo capaz de raciocinar a partir de operações lógicas.

Quanto à vida social, ele desenvolve a sua personalidade e se insere na vida adulta. Embora Piaget não tenha sido um pedagogo, sua teoria contribuiu com a educação no sentido de apresentar como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, vários equívocos foram formados na associação da teoria piagetiana com a educação ao se interpretar o construtivismo (compreensão de que a criança constrói o seu pensamento) como um método de ensino.

Nesse sentido, pesquisadores como Soares (2004), Frade (2005), Mendonça (2011) e Chakur (2015) observam que esse “método de ensino” tem sido utilizado de forma equivocada no ambiente escolar, nas práticas de ensino da escrita. Mediante as pesquisas realizadas por Chakur (2014), a teoria piagetiana chegou às escolas brasileiras através de termos e expressões que se distanciavam daquilo que realmente foi dito por Piaget.

São exemplos os termos e expressões ‘ser ativo’, ‘pensamento concreto’, ‘respeitar o interesse infantil’, ‘autonomia’, ‘gênese/genético’, entre outros, geralmente associados a certas condutas, concepções e práticas distantes dos significados conferidos pelo autor, tais como indisciplina (quando se diz que ‘o construtivismo leva à bagunça’); emprego de objetos materiais (‘deve-se partir do concreto’); esperar que apareça o interesse do aluno para intervir, aproveitar o cotidiano do aluno (‘partir de sua realidade’); não impor tarefas, deixar a criança decidir o que fazer; considerar que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável (quando o professor deve se deixar levar pelas ‘necessidades do aluno’); e outras mais. Na medida em que o professor tenta ‘aplicar o construtivismo’ em aula, essas ideias possivelmente vão formar um emaranhado sincrético com as crenças que ele elaborou até então e às quais recorre em suas práticas diárias (CHAKUR, 2014, p. 47-48).

Nesse contexto, Soares (2004) afirma que a forma equivocada de inserir a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo da criança na escola e o erro de se utilizar esta teoria como um método pedagógico de ensino tem provocado o fracasso escolar no contexto do processo de ensino da alfabetização.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) Piaget trouxe como contribuição para o processo de ensino da escrita a concepção de que a criança é um sujeito cognoscente, aquele que busca adquirir o conhecimento.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização, de que se fala neste tópico – podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente.

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. “ Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência: a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”. (SOARES, 2004, p. 11).

Desse modo, é necessário se apropriar da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança na categoria em que ela foi construída, ou seja, a teoria piagetiana contempla apenas a esfera epistemológica /psicológica do desenvolvimento mental da criança de modo que sua contribuição na esfera da educação está no contexto da compreensão de que a criança não é desprovida de uma consciência lógica, pelo contrário, a formação do seu pensamento está em construção desde o seu nascimento, portanto, para aprender ela precisa receber estímulos.

Nesse contexto, a obra de Emília Ferrero e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida com base na concepção piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, exerceu uma grande influência no processo de ensino da escrita, pois, a partir da compreensão da teoria piagetiana, observou-se que a criança apresenta estágios de desenvolvimento na aprendizagem da língua escrita. Para essas autoras, é necessário que os estudantes compreendam como funciona e como se estrutura a linguagem escrita, é necessário que se possibilite aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita, para que eles se tornem autônomos e façam uso desses instrumentos culturais na vida e na escola (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 25).

Nesse sentido, na perspectiva do ensino construtivista, a criança deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Não mais como um sujeito fácil de moldar e dirigir, mas, como “um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos” (SALVADOR, 1994, p.100).

No campo educacional, a contribuição da teoria construtivista piagetiana pôs em relevo a ideia de que cabe ao professor o papel de transmissor e ao aluno de receptor, além disso

revitalizou “as propostas pedagógicas que situam na atividade autoestruturante do aluno, isto é, na atividade autoiniciada e sobretudo autodirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem” (SALVADOR, 1994, p.100).

Nesse contexto, embora a atividade autoestruturante ocorra por meio da interação entre o sujeito e o objeto, isso não impede que o processo de ensino e aprendizagem ocorra por meio da interação professor/aluno – aluno/aluno. Em outras palavras, a atividade autoestruturante do aluno deve ser mediada pelo professor. No processo de ensino o professor é aquele que facilita a interação entre o aluno e o objeto estudo.

No processo de ensino da escrita é importante considerar que nem todo conteúdo que é apresentado na escola está na esfera de um aprendizado construído como é o caso das operações lógico-matemática. Além disso, deve-se levar em consideração que a criança chega à escola com funções intelectuais, afetivas e sociais em processo de desenvolvimento e na escola ela é apresentada a diferentes conteúdos que são transmitidos apenas no campo educacional como, por exemplo, as regras de convivência escolar.

Assim, é importante que os conteúdos que não dependem do processo de construção sejam vivenciados pelas crianças de forma significativa para o seu aprendizado (CHAKUR, 2014).

A esse respeito, Chakur (2014, p. 157) compreende que “muitos conteúdos devem ser submetidos à repetição e à memorização pelo aluno e, nesse caso, talvez a exposição verbal, pura e simples, pelo professor seja o procedimento mais adequado”. À vista disso, o ensino da escrita não deve ser praticado em conformidade com os equívocos presentes na teoria construtivista, como esperar o interesse do aluno para intervir, apresentar o conteúdo de ensino apenas respaldado na vivência da criança, deixar a criança livre para decidir o que fazer ou ensinar apenas a partir de objetos concretos, etc.

Nesse contexto, Soares (2004) entende que não ensinar a criança a escrever de forma direcionada é praticar a desinvenção da alfabetização. Dessa forma, é preciso compreender de que maneira Piaget enxergou a criança durante a sua pesquisa e de como a escola enxerga a criança para não cometer equívocos ao se utilizar a teoria de Piaget no ambiente da educação. Nesse sentido, para Lins (2005), não podemos nos prender a um aspecto do pensamento de Piaget e esquecer outros.

É importante ressaltar que Piaget descreveu em sua pesquisa como a criança se comporta durante o seu desenvolvimento cognitivo, no entanto, em sua pesquisa ele não ofereceu orientações pedagógicas. Por outro lado, quando falamos em educação, não nos

referimos apenas à prática de ensinar, pois o conceito de educação envolve a construção de relações interpessoais. Nesse sentido, a educação ocorre em um espaço social, afetivo e moral.

Nessa perspectiva, Lins (2005) destaca que a interação social é um dos aspectos fundamentais na construção da cognição segundo Piaget. Conforme o próprio Piaget (2013), durante o período sensório-motor, o bebê já é naturalmente objeto de múltiplas influências sociais: prodigalizam-lhe os maiores prazeres suscetíveis de serem percebidos por sua ainda jovem experiência – do alimento ao calor das afeições manifestadas pelas pessoas à sua volta –, é acalentado, recebe sorrisos, brincam com ele, devolvem-lhe a calma; inculcam-lhe hábitos e regularidades associados a sinais e falas, proíbem-lhe já determinadas condutas ou o repreendem.

Em suma, considerada de fora, “a criança de peito está no centro de uma enorme quantidade de relações que anunciam os signos, os valores e as regras da vida social ulterior”. (PIAGET, 2013, p. 171-172).

Com relação à afetividade e à questão moral, Piaget (1999) em sua pesquisa (citada anteriormente) também descreveu como ocorre o processo de formação moral da criança. Nesse sentido, a contribuição que Piaget traz para a educação está no âmbito da formação da criança como ser que constrói o conhecimento a partir da relação com o objeto e das relações interpessoais presente no contexto social ao qual vive.

Conforme Abed (2014)

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças [...], que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. (ABED, 2014, p. 14).

Nesse contexto, a interação entre indivíduos contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo saudável das crianças. “Assim, se uma criança for privada de estabelecer relações, comparar, dar opiniões e estabelecer trocas quer afetivas ou cognitivas, provavelmente será emocionalmente instável” (RICARDO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho escolar em grupo possibilita ao professor a oportunidade de trabalhar a partir da cooperação. Nesse sentido, o professor poderá preparar um ambiente em que os conhecimentos prévios dessas crianças sejam valorizados, de modo que um possa aprender com o outro tendo o professor como mediador dessa interação. Conforme essa concepção, as pesquisas de Pizani, Pimentel e Zunino (1998) demonstram que a cooperação exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognoscitivo da criança, assim,

para os autores “a cooperação, é então, um aspecto-chave a ser considerado em sala de aula, propiciando atividades que coloquem a criança numa situação em que possa trocar ideias, comparar opiniões e trabalhar em grupo” (PIZANI, PIMENTEL e ZUNINO, 1998, p. 22).

Nesse aspecto, pensando em grupo heterogêneo como o que encontramos em uma turma multisseriada, podemos destacar o conceito de zona de desenvolvimento proximal abordado por Vygotsky (1991):

[...] A zona proximal de desenvolvimento consiste na relação entre aprendizado e desenvolvimento. [...] Ela é constituída por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

Conforme Vygotsky, a criança não chega na escola desprovida de conhecimento, ou seja, ao chegar na escola a criança já apresenta um desenvolvimento mental. Empiricamente, acredita-se que o aprendizado deve ocorrer em acordo com o nível de desenvolvimento da criança. No entanto, para esse pesquisador não podemos nos limitar à determinação dos níveis de desenvolvimento da criança. Assim, para ele é preciso observar o desenvolvimento real que está relacionado às funções que já estão amadurecidas na criança e o desenvolvimento relacionado à zona proximal que consiste nas funções que ainda não estão maturadas na mente da criança.

Para compreender a concepção de zona proximal de desenvolvimento, Vygotsky (1991) apresenta um exemplo em que uma criança de 12 anos de idade é submetida a realizar a mesma atividade que uma criança de 9 anos de idade. Essas crianças teriam a mesma idade mental? Não. No entanto, estando em um mesmo grupo sob “a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 59), ambas as crianças irão desenvolver as funções que ainda não estão amadurecidas e, assim, sair da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real.

É nesse sentido que Salvador (1994, p. 93) compreende que “[...] a aprendizagem situa-se precisamente nesta zona”. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova ‘fórmula’: a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Nesse sentido, podemos entender que o trabalho com um grupo heterogêneo em que se encontra crianças com diferentes níveis de idade cronológica e mental permite o aprendizado por meio da zona proximal de desenvolvimento, pois à medida em que uma criança interage com a outra ela alcança a maturação dos conhecimentos que já eram prévios em seu desenvolvimento real.

Em se tratando da prática de ensino no mundo rural, muitos desafios são encontrados. Entre esses desafios está o de promover o processo de ensino em turma multisseriada, caracterizada pela heterogeneidade de níveis de desenvolvimento. Entretanto, existe outros desafios que envolvem o processo de ensino no mundo rural.

5.1 DESAFIOS PRESENTES NA PRÁTICA DE ENSINO EM TURMA MULTISSERIADA

A prática docente em turma multisseriada acontece em um cenário de ausência de políticas públicas direcionadas às escolas localizadas no mundo rural, deficiência na formação de professores, precariedade de estrutura física do ambiente escolar, ausência de transporte escolar adequado e escassez de material didático. Esses e outros fatores desencadeiam em inúmeros desafios enfrentados pelos professores que atuam nas salas de aulas multisseriadas.

De acordo com Souza et al. (2018), as escolas multisseriadas estão inseridas, principalmente, nas regiões Norte e no Nordeste e possuem em seu quadro de professores docentes com formação no curso de Pedagogia que, na maioria das vezes, negligenciam a existência das escolas com turmas multisseriadas, formando profissionais despreparados para atuarem no contexto da multisseriação. Nessa perspectiva, os professores que atuam nas turmas multisseriadas são desprovidos de uma formação adequada e precisam buscar se adaptar ao ambiente da multi(série), à realidade de ensino e à prática de ensino singular necessária a essa população. Como resultado desse esforço, Souza et al. (2018, p. 47) aponta a existência de “um quadro de exaustão física e emocional e sentimento de desânimo” presentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, a deficiência presente nos cursos de Pedagogia em não apresentar em seu currículo a formação para o professor, que, possivelmente, atuará em escolas com turmas multisseriadas, resulta na concepção de que a escola situada no mundo rural representa atraso, portanto, precisa se adequar às exigências de uma escola urbanocêntrica.

Para Sousa et al (2018, p. 111), “pensar nos processos formativos e de atuação docente demanda estabelecer articulações com os contextos: social, histórico, político, econômico e cultural em que a educação e as suas práticas estão inseridas”. Nesse sentido, o professor que atua no mundo rural precisa se desvincular de um modelo de ensino urbanocêntrico e valorizar os aspectos do lugar ao qual está inserido.

Nessa perspectiva, os aspectos negativos presentes no contexto das escolas com turmas multisseriadas e a negação dos aspectos social, histórico, político, econômico e cultural

presentes no mundo rural contribuem para a permanência do fracasso escolar. Nesse sentido, para Hage (2014), o fracasso escolar da população pertencente ao mundo rural se expressa

[...] nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas. (HAGE, 2014, p. 1174).

Nesse contexto, verificamos que o desafio de ensinar em turmas multisseriadas é predominante na etapa do ensino fundamental anos iniciais, visto que a dificuldade de aprendizagem corresponde ao domínio da leitura e da escrita, conforme ressalta Hage (2014). Por essa razão, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na sua edição do ano de 2012, inseriu em seu contexto práticas de alfabetização em turmas multisseriadas com foco central na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O PNAIC abrange formação continuada para professores alfabetizadores, materiais didáticos e de apoio pedagógico, avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização. O foco do PNAIC é a alfabetização das crianças matriculadas no ciclo do ensino fundamental anos iniciais.

No contexto de ensino da alfabetização em turmas multisseriadas, localizadas no mundo rural, um dos grandes desafios presentes dentro da sala de aula é o distanciamento que existe entre as crianças e a prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, o PNAIC adverte que é característico da população rural a comunicação através da oralidade, portanto, é necessário que o professor crie uma relação entre a oralidade e a escrita na intenção de inserir as crianças na cultura letrada.

A cultura letrada em vários espaços no campo, especialmente nas áreas rurais, ainda tem baixa circulação. Não vemos, com frequência, em muitas áreas, notícias serem veiculadas por meio escrito, como jornais, revistas ou folhetos de propaganda de estabelecimentos comerciais; placas indicativas de trânsito existem apenas nas pistas principais e asfaltadas; os meios de transporte não precisam, via de regra, de identificação escrita, uma vez que são poucos e conhecidos pelos moradores. (BRASIL, 2012, p. 23).

Outro desafio presente no contexto de ensino do mundo rural é a condição de infância vivenciada pelas crianças. Nesse sentido, o PNAIC aponta que as crianças pertencentes a essa população dividem a sua infância com o trabalho familiar voltado, principalmente, para a agricultura. À vista dessa realidade, é necessário que o professor desenvolva sua prática docente se aproximando da realidade infantil dessa população.

Nesse sentido, o processo de ensino da escrita precisa ser desenvolvido no contexto do letramento. Assim, o processo de ensino da escrita precisa se revelar significativo para as crianças, ou seja, as letras não devem ser apresentadas com o objetivo de provocar na criança a

memorização de suas formas maiúsculas, minúsculas, impressa e cursiva, nem com o objetivo de que as crianças formem sílabas simples.

Na perspectiva de uma prática docente que valoriza a vivência das crianças, respeitando o contexto ao qual estão inseridas, o ensino das letras precisa ser apresentado em conformidade com as vivências diárias das crianças. É preciso levar para a sala de aula as suas experiências de vida, além de proporcionar por meio do ambiente escolar experiências sociais e culturais, de modo que possam se apropriar da prática da leitura e da escrita de forma significativa.

A fim de alcançar um trabalho promissor nas turmas multisseriadas, Ferri (1994, p. 128) ressalta que “é importante pensar que temos um grupo de alunos, com os quais podemos construir possibilidades de aprendizagem que os respeitem como indivíduos e como coletivo que são”.

Outro desafio para os professores que atuam em turmas multisseriadas é desenvolver o seu plano de ensino, valorizando a heterogeneidade presente na turma multisseriada. Conforme Hage (2014), o modelo seriado visto como único capaz de favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica de ensino impede os professores de turmas multisseriadas compreenderem sua turma como um coletivo, provocando uma prática pedagógica fragmentada, cujo planejamento se apresenta de forma isolada.

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola. (HAGE, 2014, p. 1175- 1176).

Para Hage (2014), é preciso desfazer a ideia de transformação das escolas com turmas multisseriadas em escolas no modelo urbanocêntrico com turmas seriadas. A esse respeito, o autor afirma que de certa maneira o modelo multisseriado de ensino já se converteu em seriado em muitas escolas, ou seja, quando o professor (a) realiza sua prática de ensino organizando a turma em séries, construindo dessa forma a multi (série). Nesse âmbito, o autor afirma que é preciso

[...] apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática que sejam contextualizadas, viáveis e que atendam às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e, particularmente, dos educadores, pais e estudantes dessas escolas. (HAGE, 2014, p. 1176).

Nessa conjuntura, quanto à prática docente, é preciso olhar a turma multisseriada como turma multisseriada, só a partir desse olhar é que o professor (a) poderá utilizar práticas e

concepções de ensino que favoreçam a escolha de métodos e técnicas alinhadas ao contexto dessas turmas.

Apresentamos, em seguida, a análise dos dados e os resultados obtidos após o desenvolvimento da pesquisa.

6 A PRÁTICA DE ENSINO DA ESCRITA EM TURMA MULTISSERIADA: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Compreendendo que o objeto de estudo da pesquisa é o processo de ensino da escrita em turma multisseriada correspondente a alunos do ensino fundamental anos iniciais, separamos para a análise atividades referentes as categorias da escrita de letras, identificação e escrita de sílabas, escrita de palavras, compreensão e produção de texto.

Assim, com relação à seleção das atividades para análise optamos por escolher atividades correspondentes à prática da escrita independente da disciplina. Dessa forma, para cada categoria de análise escolhemos uma atividade.

A partir das atividades coletas, desenvolvemos a análise de conteúdos seguindo três etapas. A primeira etapa corresponde à organização das atividades coletadas¹. Em seguida realizamos a codificação e a categorização.

Nesse sentido, a tabela abaixo apresenta o número de atividades correspondente a cada categoria de análise, conforme cada turma, considerando que algumas atividades não foram realizadas pelas crianças, assim, a criança matriculada na turma do 5º ano apresentou apenas uma atividade que permitiu a realização da análise.

Tabela 01: Número de atividades referentes às categorias de análise e total de atividades coletadas por aluno.

Alunos	Turmas	Atividades Analisadas	Atividades Coletadas
Aluno: ZECA	2º ano	13	58
Aluno: BIA	4º ano	6	59
Aluno: CHICO	5º ano	1	44

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora

Na tabela abaixo apresentamos as categorias de análise da escrita e o objetivo das atividades.

¹ Com relação às atividades coletadas, informamos que foram cortados os cabeçalhos que indicavam os nomes das crianças. Por questões éticas, seus nomes serão identificados através de nomes fictícios.

Tabela 02: Atividades referentes ao aluno da turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Código	Categorias de análise	Atividades	Objetivo da atividade	Número de Atividades
Atividades de escrita	Escrita de letras	Vogais e consoantes	Copiar as vogais Escrever o alfabeto. Escrever a letra inicial das palavras.	4
	Identificação e escrita de sílabas	Sílabas simples e complexas	Destacar sílabas. Identificar e escrever sílabas. Completar palavras com o som inicial da sílaba.	2
	Escrita de palavras	Cópia de palavras e escrita espontânea	Escrever palavras nomeando imagens.	3

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora (2022)

Conforme a tabela acima, o aluno Zeca matriculado no 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, em turma multisseriada, realizou atividades que apresentaram o conteúdo do ensino das vogais, do alfabeto, das famílias silábicas, letra inicial das palavras e escrita das palavras. Abaixo apresentaremos as imagens das atividades e análise de cada uma delas, buscando identificar a presença ou ausência das etapas do processo de ensino da escrita, apresentada por Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Imagem 06: Atividades correspondentes à escrita das letras (vogais e alfabeto completo)



Fonte: Escola Pesquisada



Fonte: Escola Pesquisada

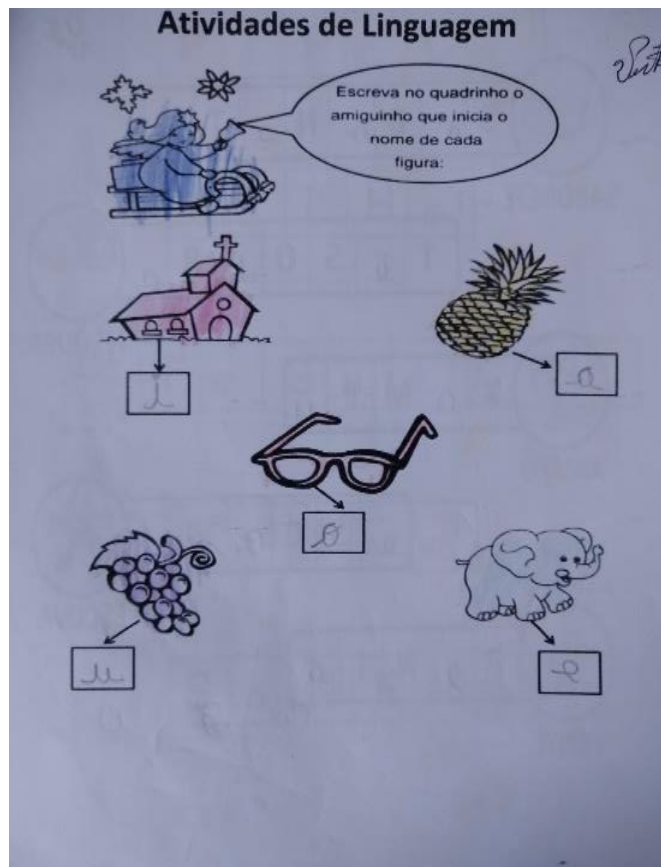
A princípio, percebemos nas atividades que a criança Zeca já apresenta uma escrita legível. Embora não seja possível identificar se essa é uma escrita espontânea ou uma cópia, percebemos que a criança já ultrapassa os níveis de escrita 1 e 2 apresentados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Com relação à proposta da atividade, verificamos que é apresentada à criança as vogais minúsculas e maiúsculas em letra cursiva e de imprensa, e a criança é direcionada a copiar ambas as grafias. A partir da análise das atividades concentradas no ensino das vogais e, posteriormente, na apresentação e escrita do alfabeto, percebemos que o professor conduz o ensino da escrita partindo das partes menores para as partes maiores, caracterizando, assim, a prática do ensino da escrita através do método de ensino sintético alfabético, visto que o ensino é iniciado com a apresentação e a cópia das vogais e consoantes e, em seguida, parte para a formação das sílabas, apresentando a característica da relação oral/escrito, som/grafia no processo de construção da escrita.

Nesse contexto, para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), esse modelo de ensino se constitui em associacionista. Esse modelo de ensino é fundamentado na tendência que a criança tem de imitar pautas sonoras que fazem parte do seu convívio social. Assim, na produção desses sons

[...] é preciso dar um significado para que se convertam efetivamente em palavras. Nesse modelo, o problema resolve-se da seguinte maneira: os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é, pronunciam uma palavra que é o nome desse objeto); por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela termina por transforma-se em signo desta e, portanto, se faz 'palavra'. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Verificamos esse modelo de ensino nas atividades sobre as vogais que tiveram como objetivo conduzir a criança a identificar o som inicial das palavras escritas com vogais e a escrever as vogais iniciais das palavras como mostra a imagem seguinte:

Imagem 07: Atividades correspondente a identificação e escrita das vogais que iniciam o nome das imagens.

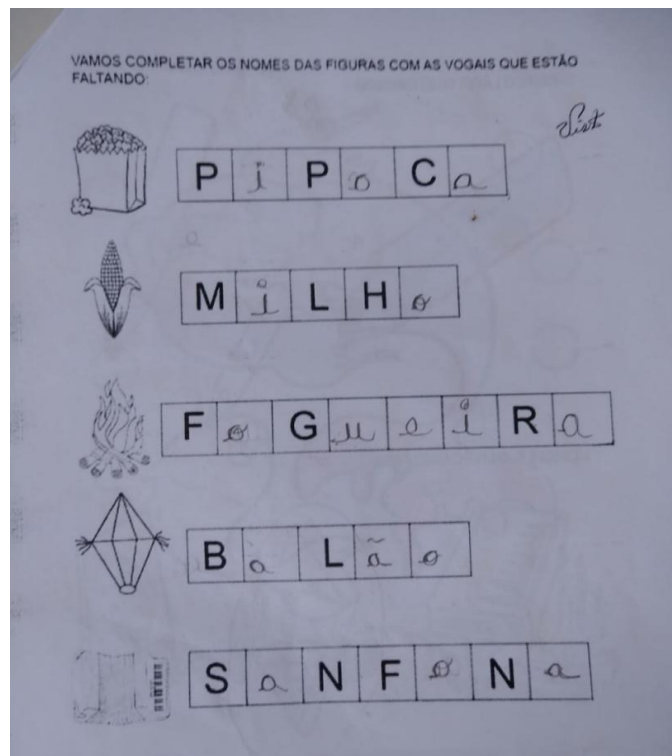


Fonte: Escola Pesquisada

Ferreiro e Teberosky (1999) atividades como essas fazem com que a criança espere passivamente receber uma linguagem fabricada por outros: as atividades devem estimular a criança a compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, de modo que possa criar hipóteses, buscar regularidades reconstruindo por si mesma a linguagem.

Em seguida apresentamos as atividades que foram realizadas com o objetivo de identificar as vogais e copiá-las, completando nome das imagens.

Imagem 08: Atividades correspondente a identificação e escrita das vogais que completam o nome das imagens.



Fonte: Escola Pesquisada

Ao analisar as atividades de preenchimento dos espaços vazios com vogais, a fim de completar o nome das imagens, verificamos que a atividade trabalha as vogais de forma isolada, apesar de o professor utilizar em sua prática de ensino o método sintético silábico. Nesse sentido, a partir da concepção de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da construção do processo da escrita alfabética, entendemos que tal atividade seria mais bem aproveitada pela criança se lhe permitisse construir hipóteses sobre a escrita das palavras. Desse modo, ao escrever as palavras, a criança teria a liberdade para refletir sobre as partes sonoras das palavras, sendo, dessa forma, estimulada a desenvolver a consciência fonológica defendida por Morais (2000). Nessa perspectiva, a criança também poderia separar as sílabas ao pronunciá-la e identificar quais são as palavras maiores e menores, como exemplo as palavras: **MI/LHO – PI/PO/CA**.

Percebemos que o uso da consciência fonológica não consiste em um método de ensino como é o caso do método sintético silábico, pois constitui-se no desenvolvimento de uma habilidade metafonológica que permite a criança criar hipóteses sobre a construção das palavras e construir o seu caminho de aprendizagem da escrita, não impedindo o professor de utilizar o método de ensino que lhe pareça adequado.

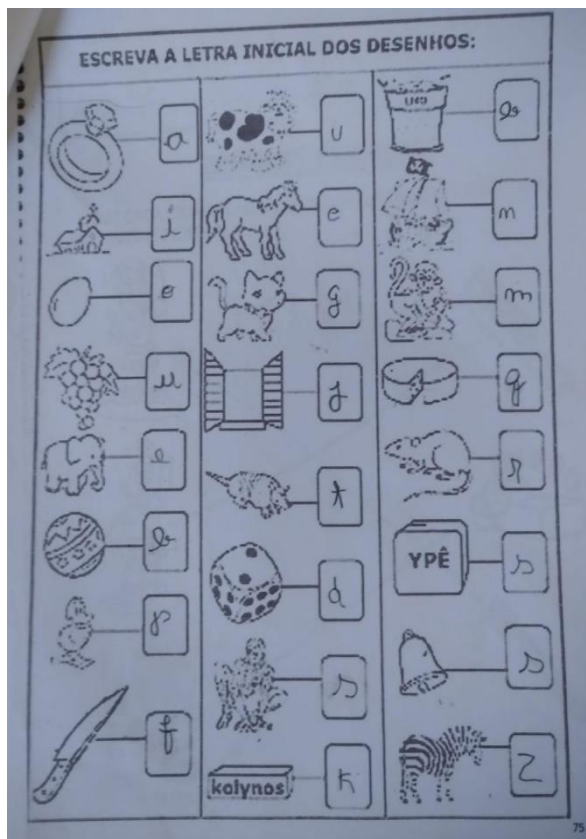
Conforme Morais (2020), não é adequado propor aos professores um material didático pronto para desenvolver a consciência fonológica, pois sugere ao professor que realize as atividades propostas pelo material de forma fixa. Assim, numa proposta diferente Morais (2020, p. 141) propõe aos docentes:

Quadro 3: Propostas para a prática do ensino da escrita

- Ajustar as atividades de promoção da consciência fonológica aos níveis de seus alunos, selecionando, sempre que possível, jogos e tarefas distintas para subgrupos de crianças que se encontrem em diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético;
- Lançar mãos dos materiais disponíveis em sua escola, em sua comunidade. [...];
- Criar, recriar, ampliar os jogos e as tarefas ligadas à consciência fonológica que propõe a seus alunos.

Fonte: Artur Gomes Morais (2020).

Imagem 09: Atividades com o objetivo de identificar e escrever a letra inicial das palavras.



Fonte: Escola Pesquisada

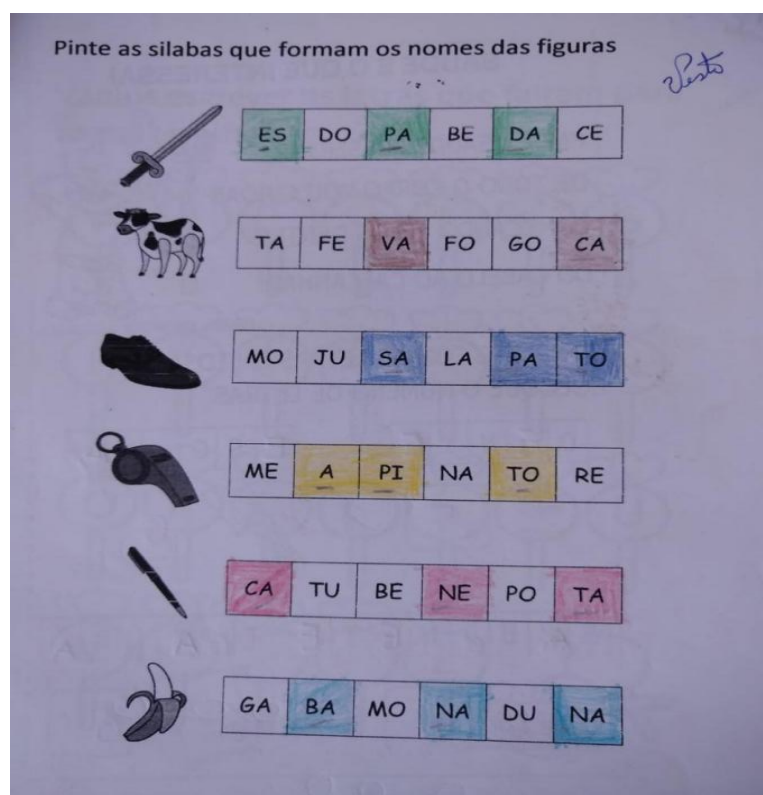
Ao analisar as atividades referentes à letra inicial das palavras representadas por imagem, percebemos que o objetivo da atividade é de que a criança associe as letras do alfabeto (sejam vogais ou consoantes) a uma palavra que comece com aquela letra. Assim, a vogal **A** é associada a palavra **ANEL** e a consoante **J** é associada a palavra **JANELA**.

Conforme Morais (2020), as crianças apresentam dificuldade em isolar os fonemas, pois a maioria dos fonemas só podem ser pronunciados quando agregados a uma vogal, por isso, as crianças demonstram recorrer ao nome das letras e à imagem escrita das palavras para poder refletir sobre a menor parte sonora. Por essa razão, o autor compreende que quando as crianças são apresentadas às sílabas, elas têm a oportunidade de refletir sobre as relações entre as partes orais iguais e as partes escritas iguais de uma palavra.

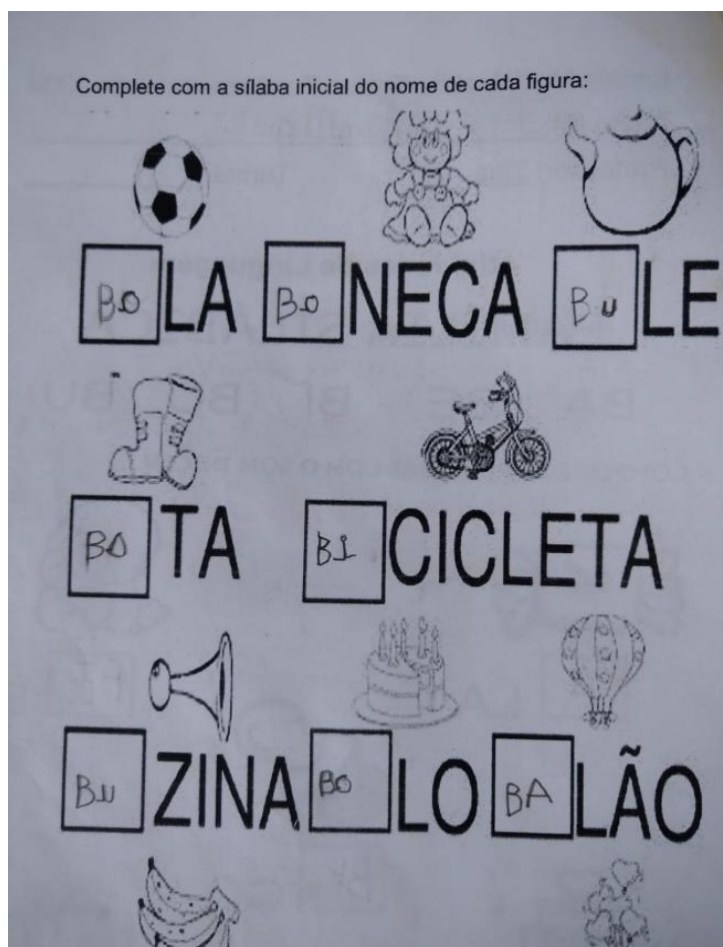
Dessa forma, as atividades tornam-se mais interessantes quando as crianças são incentivadas a refletir nas sílabas que formam as palavras e não apenas em fonemas isolados.

Abaixo apresentamos as atividades que foram realizadas com o objetivo de apresentar famílias silábicas e incentivar a criança a copiar as sílabas:

Imagem 10: Atividades correspondentes à identificação de sílabas e escrita das sílabas que iniciam o nome das imagens.



Fonte: Escola Pesquisada



Fonte: Escola Pesquisada

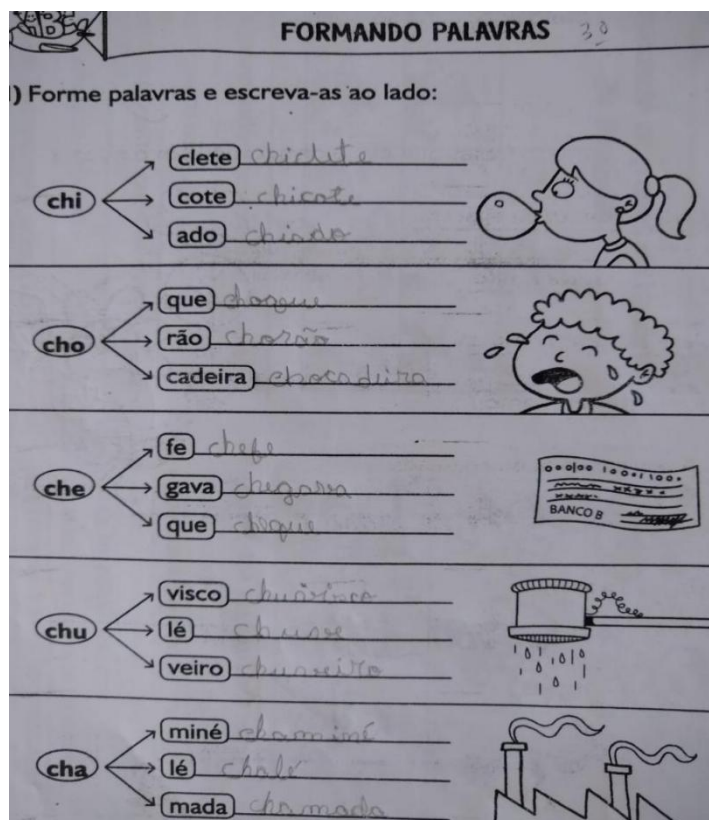
A partir da análise dessas atividades, verificamos que a proposta de identificação e escrita das sílabas foram apresentadas com imagens, assim, a criança ao identificar o nome da imagem refletiria nas sílabas que formariam a palavra.

Para Morais (2020) a presença da imagem

[...] permite a criança recuperar a palavra oral sobre a qual vai refletir, [...] além de garantir a recuperação do significado oral, isto é, a sequência sonora que constitui a palavra, cria um contraste ainda mais evidente entre os objetos (ou referentes) do mundo real e as partes orais que aparecem nos nomes com que são designados. (MORAIS, 2020, p. 154)

Ao analisar as atividades de formação de palavras através das sílabas verificamos também que tais atividades podem ser usadas como um estímulo no desenvolvimento da consciência fonológica, visto que ao pensar sobre o nome da imagem e refletir sobre suas partes sonoras (as sílabas), a criança pode também identificar entre os nomes das imagens qual palavra é maior e qual palavra é menor, a quantidade de sílabas em cada palavra, além de perceber semelhanças entre seguimentos sonoros, como por exemplo, na palavra **BANANA** se percebe a duplicidade do som **NA**.

Imagem 11: Atividade correspondente à identificação e escrita de sílabas complexas.



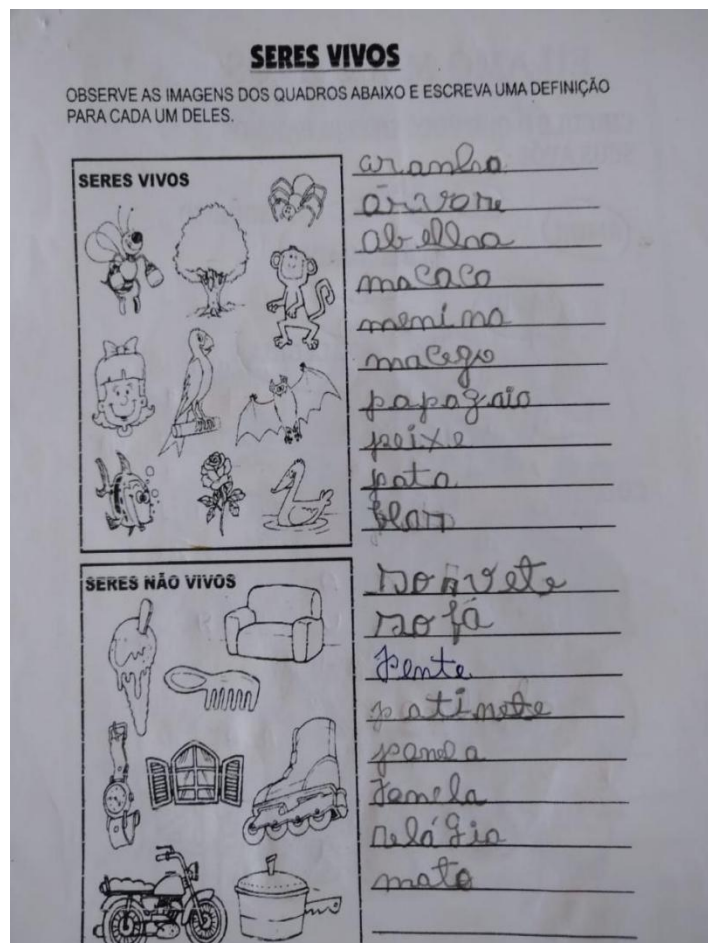
Fonte: Escola Pesquisada

A atividade da imagem 11 tem por objetivo estimular a criança a identificar sílabas complexas que pertencem à categoria dos dígrafos formados por uma consoante seguida letra **h** (**cha – che – chi – cho – chu**).

Verificamos que na atividade proposta a criança apenas “juntam” as sílabas formadas por dígrafos para escrever a palavra. Nesse sentido, na perspectiva de Ferreiro (2013), o processo de apropriação das regras ortográficas deve ocorrer de maneira que permita a criança construir hipóteses sobre a escrita de palavras complexas, assim, na perspectiva da autora, a abordagem de atividades que envolvem palavras complexas deve seguir a mesma direção das atividades que envolvem o processo de escrita das palavras através das hipóteses silábicas.

Dessa forma, entendemos que uma forma de iniciar o ensino dos dígrafos seria permitir aos alunos que escrevessem palavras ou produzissem textos que explorassem o uso dos dígrafos.

Imagem 12: Atividade correspondente à escrita de palavras.



Fonte: Escola Pesquisada

A respeito das atividades direcionadas à prática da escrita, destacamos a impossibilidade de realizar uma análise sobre o nível de escrita em que se encontra a criança, visto que, conforme relato do professor participante da pesquisa, que elaborou as atividades, muitas crianças não responderam as atividades por si mesmas, sendo comum acontecer dos próprios pais responderem as atividades para seus filhos. Dessa forma, podemos concluir apenas que a proposta da atividade é de incentivar a criança a desenvolver a prática da escrita refletindo sobre as suas propriedades, conforme sinalizam Ferreiro e Teberosky (1999) sobre os níveis de escrita e Moraes (2020) sobre a importância da consciência fonológica no desenvolvimento da apropriação do SEA.

Tabela 03: Atividades referentes à aluna da turma do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Código	Categorias de Análise	Atividades	Objetivo da Atividade	Número de Atividades
Atividades de escrita	Compreensão do texto	Leitura de texto e questionário.	Desenvolver a compreensão de texto através de questionário referente ao texto.	2
	Produção de texto	Leitura de imagem e produção de texto através de questionário.	Desenvolver a habilidade de produzir texto através da leitura de imagens e questionário.	2

FONTE: Sistematização realizada pela pesquisadora

Como apresentado na tabela acima, a aluna Bia matriculada no 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, na turma multisseriada, realizou atividades que apresentaram o objetivo de estimular o desenvolvimento da escrita e a habilidade de compreensão de texto.

Imagem 13: Atividade correspondente à compreensão de texto a partir de leitura e questionário

As festas juninas

Você sabe por que as festas juninas receberam esse nome? Todo mundo conhece a história de que elas são chamadas de juninas por acontecerem no mês de junho. Mas conheceda como festa joanina sabe e que, antigamente, na Europa, a comemoração era Mais tarde, os portugueses incluíram São Pedro e Santo Antônio nas festas e também outros elementos, como as grandes fogueiras, que serviam para afastar as pragas agrícolas e trazer boas colheitas, os fogos de artifício e as bombinhas, que espantavam o mau-olhado, e os balões coloridos, que levavam pedidos aos santos.

As festas de junho são comemoradas em três datas principais:

- 13 de junho - festa de Santo Antônio;
- 24 de junho - festa de São João;
- 29 de junho - festa de São Pedro.

É claro que, como os brasileiros adoram festas, qualquer dia do mês de junho é dia de comemorar e, do norte ao sul do país, as barraquinhas de guloseimas vão surgindo, a música toca alto e a dança vai até o sol raiar! E viva São João!!!

1) Antigamente, na Europa, as festas juninas eram conhecidas como:

() Festa joaninha
() Festa jonia
(X) Festa joanina

2) No texto, qual o motivo dos brasileiros comemorarem a festa junina em qualquer dia do mês?

() Porque gostam de tocar música com som alto.
(X) Porque adoram festas.

3) Complete:

a) A festa joanina era comemorada em homenagem ao nascimento de: São João Batista

b) As fogueiras serviam para afastar as pragas agrícolas

c) Os fogos de artifícios e as bombinhas espantavam o mau-olhado

d) Os balões levavam pedidos aos santos

4) Relacione:

(A) Festa de Santo Antônio (C) 24 de junho
(B) Festa de São Pedro (A) 13 de junho
(C) Festa de São João (B) 29 de junho

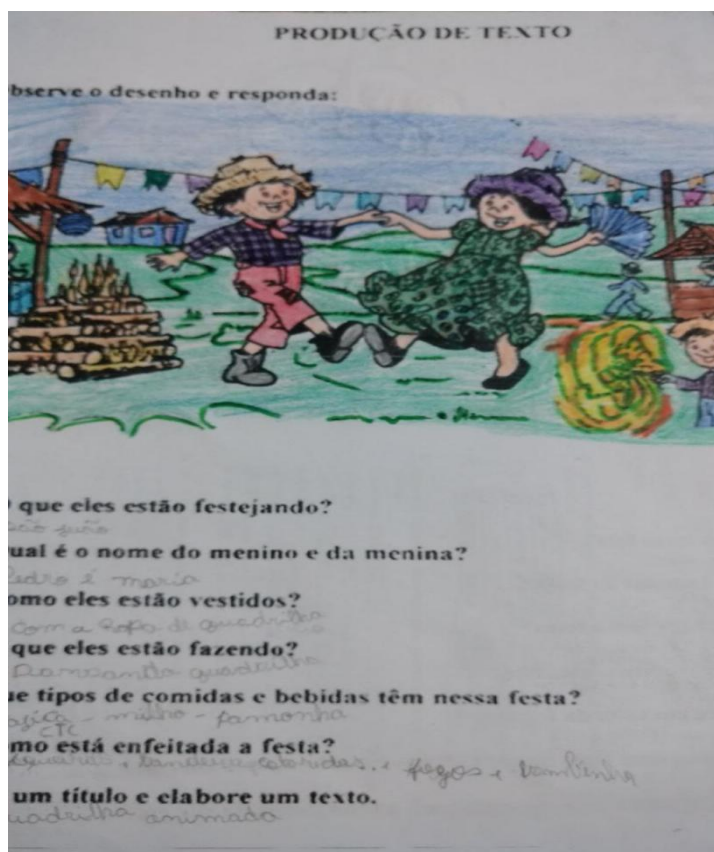


Fonte: Escola pesquisada

O ensino da escrita na perspectiva do letramento afirma que é necessário que a prática da escrita ocorra de forma significativa para a criança como afirma Soares (2004), citada anteriormente.

Nesse sentido, a atividade proposta apresenta um texto sobre o São João e um questionário sobre o texto permitindo assim o desenvolvimento da prática da escrita alfabética ortográfica e proporcionando o conhecimento do surgimento do São João. Contudo, pensando no ensino da escrita na perspectiva do letramento, percebemos que a criança MR apenas desenvolve a habilidade de compreender o texto, contudo, não desenvolve a prática da escrita de forma significativa, pois apenas reescreve as respostas que encontra no texto. Uma questão relevante para esse contexto, é a seguinte: sabendo-se que a criança tem sua vivência no mundo rural, seria pertinente inserir no texto elementos pertencentes à sua realidade, permitindo-lhe compreender a importância do São João para a região nordestina como uma comemoração cultural, além de lhe motivar a prática da escrita, a partir da construção do seu próprio texto sobre o significado do São João para si mesma.

Imagem 14: Atividade correspondente à produção de texto a partir da leitura de imagem e questionário



Fonte: Escola pesquisada

Conforme Morais (2020), na construção do processo de aprendizagem da escrita, a criança passa por estágios de desenvolvimento que vão desde a compreensão do uso das letras até o domínio da compreensão da formação das palavras. Nesse sentido, durante esse processo, a criança passa pela etapa da fonetização da escrita da palavra, relacionando o som da palavra às letras e sílabas correspondentes.

Nesse contexto, a atividade realizada permite que a criança apresente o nível de escrita em que ela se encontra e a relação que ela faz entre o som da palavra e a palavra escrita. Dessa forma, apresentamos no quadro abaixo a forma como a criança apresenta a sua compreensão de escrita e sonoriza a palavra refletida na sua escrita.

Quadro 4: Compreensão ortográfica e sonorização da palavra refletida na escrita.

Sonorização da palavra	Palavra escrita de acordo com o padrão ortográfico
São João	São João
Ropa	Roupa
Dansando	Dançando
Cajica	Canjica
Foqueiras	Fogueiras

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora (2022)

A partir das palavras escritas pela criança, percebemos que ainda não houve em seu processo de aprendizagem a internalização de algumas regras ortográficas. Verificamos, assim, que ainda existe a troca de alguns sons entre as letras O/U, C/S, Q/G. Há também a ausência de sons na pronúncia de algumas palavras como: ROPA/ROUPA, CAJICA/CANJICA, BANDERAS/BANDEIRAS.

Com base nessas observações e compreendendo que não é a escolha de um método que irá determinar a aprendizagem do aluno como afirma Soares (2004), acreditamos que para que a criança desenvolva a apropriação da escrita ortográfica faz-se necessária a escolha de um método de ensino que se adeque às necessidades de desenvolvimento da escrita apresentada pela criança.

Além disso, seguindo a proposta do ensino da escrita na perspectiva do letramento, ressaltamos que apesar da atividade permitir que a criança desenvolva a prática de escrita, a limitação da atividade em propor apenas a escrita a partir do questionário não faz com que a criança desenvolva sua criatividade na escrita, tampouco relacione a festa cultural do São João com a sua própria vivência. Assim, entendemos que uma boa proposta para a atividade na

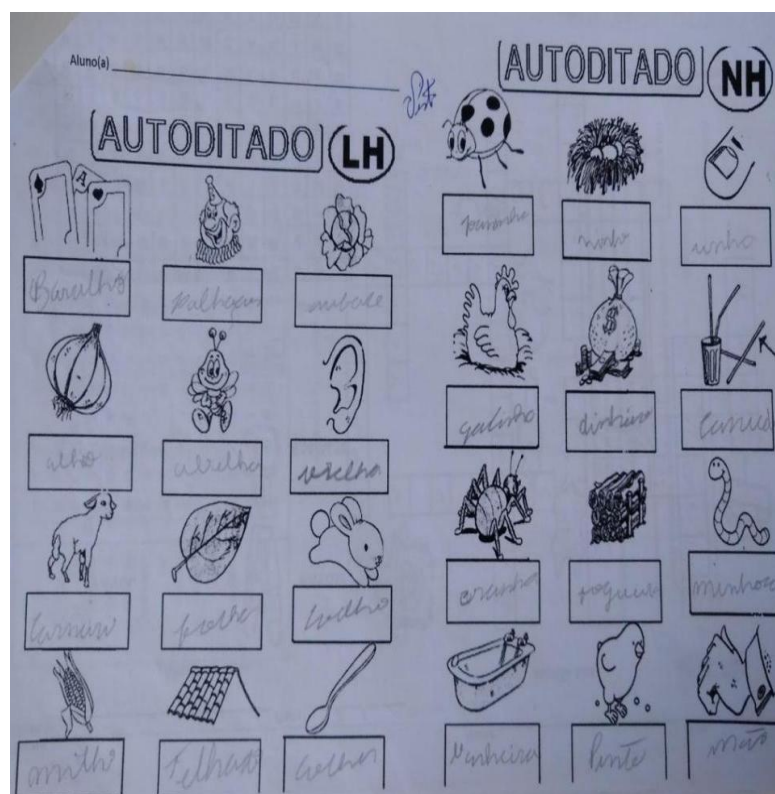
perspectiva do letramento seria pedir às crianças que produzissem o próprio texto acerca daquilo que ela vivência no São João.

Tabela 04: Atividade referente ao aluno da turma do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Código	Categoria de Análise	Atividade	Objetivo da Atividade	Número de Atividades
Atividade de escrita	Escrita de palavras	Escrita de palavras com sílabas complexas	Estimular o desenvolvimento da escrita ortográfica	1

Fonte: Sistematização realizada pela pesquisadora

Imagem 15: Atividade correspondente à escrita ortográfica



Fonte: Escola pesquisada

No processo de desenvolvimento da escrita as crianças passam por diferentes etapas de construção de hipóteses de escrita como afirma Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Ao passar pelas etapas pré-silábicas e silábicas a criança chega a etapa da escrita alfabética. É a partir dessa etapa que a criança começa a ser inserida no “mundo das regras ortográficas”. Para Jolibert (1994, p. 107) ortografar é “a capacidade de escrever corretamente as mensagens”.

De acordo com a perspectiva de Ferreiro (2013), da mesma forma que a criança constrói hipóteses silábicas deve construir hipóteses no processo de apropriação da escrita ortográfica. Como se observa, a atividade realizada pelo aluno Chico permite que de forma espontânea a criança construa essas hipóteses até que se aproprie das regras ortográficas de nossa língua.

Vejamos agora os quadros relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, estruturados de acordo com a análise da entrevista:

Quadro 5: Análise da Entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO: Mapear quais estratégias de ensino o professor busca considerar no processo de ensino da escrita.	
Fala do sujeito participante	1) “eu acredito que o método melhor que se tem para trabalhar é aquele de juntar as sílabas, trabalhar com sílabas, trabalhar com jogos, trabalhar com material de sucata mesmo, aquele material que ele está pegando, que ele está visualizando. [...] Eu tento fazer muito isso, trabalhar com fichas, trabalhar com sílabas, recorte de palavras que eles já conhecem, pesquisa de texto, fazer bilhete, mesmo que ele faça um bilhete pequenininho e vai sempre trabalhando a escrita dessa forma. Dar livros paradidáticos pra eles estarem lendo porque quando o aluno ler, quando o aluno se interessa pela leitura e pela escrita a gente vai longe, a gente vê que esse aluno tem sucesso”. 2) “[...] O professor não tem que ter um planejamento ele tem que ter vários planejamentos, tem que pensar na melhor forma de que seu aluno consiga raciocinar aquilo que ele está ensinado [...]”.
Unidade de registro	a) Método de ensino de juntar as sílabas b) Trabalhar com jogos c) Trabalhar com fichas, sílabas, recortes de palavras, pesquisa de texto, produção de bilhete, livros paradidáticos. d) Planejamento e) Flexibilidade na prática do ensino
Unidade de contexto	Eu acredito que o método melhor que se tem para trabalhar é aquele de juntar as sílabas, [...] trabalhar com jogos [...]” “O professor não tem que ter um planejamento ele tem que ter vários planejamentos [...]”.
Categorias	Utilização do método alfabético e do lúdico no processo de ensino da escrita. Planejamento flexível na prática do ensino.

Sobre as estratégias de ensino que o professor busca considerar no processo de ensino da escrita mapeamos que o professor utiliza o método sintético alfabético acompanhado do uso de jogos pedagógicos e variadas atividades que estimulam a escrita. Além dessas estratégias o professor também considera importante em sua prática de ensino a elaboração de um planejamento que seja flexível as necessidades de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, as unidades de registro se inserem no debate sobre o melhor método a ser utilizado no processo de ensino da escrita. Nesse sentido, para Soares (2004) e Kleiman (2005) o professor é livre para escolher um método de ensino que melhor se adeque a realidade de suas crianças desde que esse método caminhe junto com a perspectiva do ensino da escrita associado a perspectiva do letramento, ou seja, o ensino da escrita precisa está associado a realidade da cultura escrita a qual criança está inserida.

Quadro 6: Análise da Entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar qual a concepção do professor sobre o processo de ensino da escrita.	
Fala do sujeito participante	1) “A escrita ela é muito complexa porque nós temos alunos que vêm passando por muitas gerações, vários professores, nós temos professores que têm uma caligrafia bem legível, nós temos professores que têm uma caligrafia mais enroladinha e o aluno se espelha muito no professor [...]” 2) “[...] eu continuo indo de acordo com o nível do aluno porque as turmas são pequenas então a gente sabe mais ou menos quem sabe ler e quem não sabe, quem tem dificuldade na leitura e na escrita. A gente conhece os pais que ajudam os filhos e os pais que não ajudam, então a gente vai, eu mesmo vou de acordo com o conhecimento que eu tenho do meu aluno aí dependendo da desenvoltura dele é que eu vou elaborar uma atividade”.
Unidade de registro	a) Complexa b) Caligrafia legível c) Nível do aluno d) Conhecimento sobre os saberes e dificuldades dos alunos e) Elaboração de atividades de acordo com o nível de aprendizagem do aluno
Unidade de contexto	a) “A escrita ela é muito complexa [...] nós temos professores que têm uma caligrafia bem legível, nós temos professores que têm uma caligrafia mais enroladinha e o aluno se espelha muito no professor [...]”

	b) “[...] então a gente sabe mais ou menos quem sabe ler e quem não sabe, quem tem dificuldade na leitura e na escrita. [...] então a gente vai, eu mesmo vou de acordo com o conhecimento que eu tenho do meu aluno aí dependendo da desenvoltura dele é que eu vou elaborar uma atividade”.
Categorias	O ensino da escrita está relacionado ao ensino da caligrafia. Prática de ensino de acordo com o nível de aprendizagem do aluno.

Visto que, o processo de ensino da escrita está condicionado à concepção que o professor tem sobre o que é a escrita e a forma como ela deve ser ensinada a criança, identificamos que para o professor participante da pesquisa o ensino da escrita está associado à caligrafia legível ou ilegível, portanto, para ele é importante estimular a criança a desenvolver a caligrafia no processo de aprendizagem da escrita. Embasado nessa perspectiva o professor busca elaborar as atividades de acordo com a desenvoltura de leitura e escrita da criança.

Quadro 7: Análise da Entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO: Verificar a utilização da interação na prática do ensino da escrita.	
Fala do sujeito participante	1) “Eu vejo a turma multisseriada como uma turma proveitosa porque nós temos nossos alunos de séries mais avançadas que fala o vocabulário do próprio aluno e que muitas vezes a gente consegue dá o conteúdo aquele aluno e ele não assimila 100%, aí o amiguinho, o coleguinha vai lá e explica pra ele e ele aprende, então, eu acredito que é uma aprendizagem muito valiosa porque a gente está tendo conhecimento de vários níveis de aluno, de várias séries. Esses alunos eles aprendem muito um com o outro [...]”.
Unidade de registro	a) Vários níveis de alunos b) Aprendem um com o outro
Unidade de contexto	“É uma aprendizagem muito valiosa porque a gente está tendo conhecimento de vários níveis de aluno, de várias séries. Esses alunos eles aprendem muito um com o outro [...]”.
Categorias	Interação como ferramenta pedagógica.

Conforme a fala do professor, no ensino em turma multisseriada se encontra diferentes níveis de aprendizagem entre as crianças. Essa diferença de níveis de aprendizagem pode ser explicada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal abordado por Vygotsky (1991). Ao perceber a heterogeneidade do grupo o professor considera que a interação entre as crianças se faz necessária como ferramenta pedagógica por que permite que as crianças aprendam uma com as outras permitindo a valorização do grupo como um todo como afirma Ferri (1994).

Quadro 8: Análise da Entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO: Relatar a opinião e concepção do professor sobre sua vivência e prática de ensino no mundo rural em turma multisseriada.	
Fala do sujeito participante	1) “Eu sempre morei em zona rural, estudei em zona rural, depois passei a estudar em Guarabira, Pirpirituba, Campina Grande e o meu mestrado eu terminei no Paraguai em Assunção, mas já é uma trajetória muito grande e assim, muito corrida; e hoje eu me sinto uma pessoa que estou ensinando, continuo ensinando e eu me sinto realizado em estar em sala de aula com meus alunos. Trabalho de manhã, de tarde e de noite, sempre em zona rural e com turma multisseriada”. 2) “É uma experiência pra mim muito boa, muito gratificante porque a gente trabalha com as crianças carentes, elas precisam da gente mesmo, tem pai analfabeto, então a gente faz o que pode por elas, a gente não tem horário pra ser professor, a gente é professor manhã, tarde, noite, nas estradas, na rua, onde a gente encontra um aluno tira dúvida”.
Unidade de registro	a) Vivência no mundo rural; b) Formação acadêmica no mundo rural; c) Vivência profissional no mundo rural em turma multisseriada. d) Crianças carentes; e) Pai analfabeto; f) assistência em tempo integral.
Unidade de contexto	“Trabalho de manhã, de tarde e de noite, sempre em zona rural e com turma multisseriada”. “[...] elas precisam da gente mesmo”.
Categorias	Valorização da prática docente no mundo rural Valorização do aluno pertencente ao mundo rural.

A partir da historiografia da educação percebemos que ao longo da história o modelo de ensino organizado em turma multisseriada foi colocado como precário e paliativo. Nesse sentido, encontramos em pesquisas recentes como as realizadas por Hage (2014) sobre a multisseriação o relato das muitas dificuldades enfrentadas por professores e alunos dessa realidade, no entanto, para o professor participante da pesquisa a prática do ensino em turma multisseriada é resumida como um privilégio, pois um homem da terra que conseguiu vencer nos estudos, formar uma família e se tornar professor no seu local de origem é sinônimo de vitória. Além, dessa leitura de vida, o professor também considera a importância de sua prática na vida de crianças carentes filhos de pais analfabetos que veem na educação um meio de mudança de vida para os seus filhos.

Quadro 9: Análise da Entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO: Elencar as dificuldades reconhecidas pelo professor no processo de ensino da escrita durante a pandemia.	
Fala do sujeito participante	1) “O ano que passou foi um choque muito grande pra gente professor e pra o aluno porque a gente teve que se adaptar ao novo normal que a gente era acostumado a estar na sala de aula com giz, com lápis, com quadro, com livro, com caderno e a gente ficou em casa tentando fazer alguma coisa no nível do seu aluno”. 2) “[...] as escolas geralmente não têm whatsapp, não tem internet, os alunos, na escola tem, mas os alunos não tem aí foi muito difícil o ano que passou pra gente ter esse contato com eles. O contato era mais de oito em oito dias que a gente se encontrava [...]”. 3) “[...] não tem horário pra gente tá atendendo o aluno dependendo daquele aluno que consegue ter internet, os que não tem eles vão à escola, quem mora mais próximo da escola, aí eles fazem as vídeos chamadas, eles fazem as perguntas, muitas vezes envia até a questão pra gente dá uma olhada [...]”. 4) “Logo no começo eu fiquei meio perdido, sem ter nenhuma experiência, mandei as atividades quase todas iguais e eu vi que não estava certo, foi a partir do momento que eu comecei, que eu parei, analisei o nível do meu aluno e a situação que ele se encontrava foi que eu encontrei uma forma de elaborar as atividades de acordo com o seu aprendizado”.
Unidade de registro	a) Choque para o professor e para o aluno b) Novo normal c) Mudança de estratégias de ensino d) Ausência de internet na casa dos alunos e) Ausência de horário fixo para atender o aluno f) Assistência por meio de vídeo chamadas

	g) Ausência de experiência para lidar com a nova situação de ensino
Unidade de contexto	“[...] a gente teve que se adaptar ao novo normal que a gente era acostumado [...]”. [...] não tem internet, os alunos, na escola tem, mas os alunos [em casa] não tem [...] “não tem horário pra gente tá atendendo o aluno [...]quem mora mais próximo da escola, aí eles fazem as vídeos chamadas, eles fazem as perguntas[...].”. “Logo no começo eu fiquei meio perdido [...]”.
Categorias	Adaptação ao novo normal. Dificuldade de comunicação com os alunos Atendimento de forma integral Dificuldade na elaboração das atividades

Sobre as dificuldades reconhecidas pelo professor no processo de ensino da escrita durante a pandemia elencamos a partir da fala do professor algumas das dificuldades enfrentadas pelo professor durante esse período. Entre as dificuldades destacamos a ausência do sinal de internet que foi a causa do processo de ensino das crianças ocorrer por meio de atividades enviadas.

Vejamos agora as considerações sobre algumas falas do professor colhidas durante a entrevista concernentes aos objetivos traçados na pesquisa apresentada:

Conforme ressalta Hage (2014) uma das dificuldades encontradas na prática do ensino em turmas multisseriadas localizadas no mundo rural está no alto índice de analfabetismo na região. Por essa razão, existe a necessidade de que o professor proporcione ao aluno maior assistência no processo de ensino da escrita precisando dessa forma ser um professor integral que atende as crianças dentro e fora do ambiente escolar suprimindo a deficiência da assistência pedagógica familiar.

Hage (2014) ressalta que a dificuldade de aprendizagem em turma multisseriada corresponde ao domínio da leitura e da escrita. Por essa razão, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na sua edição do ano de 2012 inseriu em seu contexto práticas de alfabetização em turmas multisseriadas com foco central na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Conforme Vieira e Vilain (2019, p. 64) memorizar grafemas não é suficiente no processo de aprendizagem da escrita pois não permite que a criança se aproprie do SEA “com base na compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras”. Assim,

é preciso que no processo de ensino da escrita o professor compreenda como se dá a construção da aprendizagem da escrita a partir da compreensão dos segmentos sonoros das palavras. “O aprendiz precisa conhecer o sistema, compreender seu funcionamento e conhecer suas convenções” (VIEIRA; VILAIN, 2019, p. 64).

Sobre a concepção do professor entrevistado acerca do processo de ensino da escrita o professor resume o ato de escrever apenas ao copiar uma caligrafia legível ou não.

“A escrita ela é muito complexa porque nós temos alunos que vêm passando por muitas gerações, vários professores, nós temos professores que têm uma caligrafia bem legível, nós temos professores que têm uma caligrafia mais enroladinha e o aluno se espelha muito no professor. Eu tenho alunos de 4º e 5º ano que têm uma caligrafia de professor melhor do que a minha, já eu tenho aluno que tem uma caligrafia que não é boa mais dá pra gente ler [...].” (Professor, 2021).

Para Jolibert (1994) o ato de escrever deve ser mais do que copiar, deve envolver a utilidade da escrita em suas diferentes funções como a de comunicar algo, deve envolver o poder que o ato de escrever tem de resolver uma burocracia através de um documento e deve envolver o prazer pelo ato de escrever, de colocar no papel um pensamento, um poema. Nesse sentido, a autora entende que

Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam ‘fazer um cartaz’ para anunciar uma exposição, ‘escrever um argumento’ para o espetáculo de retorno da classe de neve, ‘inventar um conto’ para os pequeninos, ‘fazer um relatório de visita’ para o diário da escola, ‘escrever poemas’, etc., em lugar de ‘fazer exercícios de gramática’, ‘completar frases’, ‘fazer ditados’, ‘copiar consignas’ ou temer os testes que lhes serão apresentados para a entrada na sexta série. (JOLIBERT, 1994, p. 16).

Morais (2020) considera que no processo de ensino da escrita a escrita alfabética deve ser ensinada de forma sistemática e tratada como um objeto analisado em sala de aula. Desse modo, ao ensinar a escrita o professor deve permitir que as crianças reflitam sobre os fragmentos das palavras como as sílabas orais e as rimas. É nesse sentido, que ensinar a criança a escrever não deve se limitar ao aprender uma caligrafia.

Em conformidade com a orientação do PNAIC de proporcionar o ensino da escrita a partir da compreensão do SEA precisa respeitar as etapas sugeridas por Emília Ferreiro (1999), e Moraes (2012) e Vieira e Vilain (2019) citados anteriormente. Nesse processo Vieira e Vilain (2019) ressaltam que as crianças nem sempre respeitam as etapas de aprendizagem da escrita pois, cada uma desenvolve a sua própria maneira de aprender e é nesse sentido que o professor deve compreender o processo de ensino da escrita afim de garantir que a apropriação da criança

acerca da escrita ocorra de forma dinâmica e compreensiva. “O uso da palavra apropriação para se referir a esse processo revela um entendimento do alfabeto como um construto cultural, objeto que precisa ser internalizado na mente do aprendiz, tornando - se possível para seu uso”. (VIEIRA; VILAIN, 2019, p. 64).

O processo de ensino da escrita deve ocorrer também na perspectiva do letramento. Conforme o PNAIC (2012) adverte que é característico da população rural a comunicação através da oralidade, portanto, é necessário que o professor crie uma relação entre a oralidade e a escrita na intenção de inserir as crianças na cultura letrada. Nesse sentido, a prática do ensino da escrita na perspectiva da apropriação do SEA contempla a concepção de ensino da escrita a partir da consciência fonológica.

Para Moraes (2020) a utilização das cantigas populares, parlendas e trava-línguas permitem a criança desenvolver a apropriação do SEA de forma prazerosa e produtiva. Sabendo que o contexto do processo de ensino ao qual apresentamos na pesquisa está situado a escolas com turmas multisseriadas localizadas no mundo rural compreendemos que o uso das cantigas populares, parlendas e trava – línguas permitem ao professor exercer uma prática de ensino da escrita respeitando a oralidade e as peculiaridades sociais e culturais do mundo rural.

Nesse contexto, Moraes (2020) apresenta a utilização do trava-línguas “O rato roeu a roupa do rei de Roma” como ferramenta para estimular as crianças a identificarem números de letras presente nas palavras, formação de sílabas e citação de outras palavras que começam com as sílabas RA, RE, RO. A partir desse exemplo de atividade oral percebemos que o processo de ensino da escrita vai além do ato de copiar.

Verificamos por meio da entrevista que o professor utiliza os jogos como ferramenta para o ensino da escrita: “[...] *trabalhar com jogos, trabalhar com material de sucata mesmo, aquele material que ele está pegando [...]*” (Professor, 2021).

Sobre o uso dos jogos Moraes (2020) orienta que a utilização dos jogos não deve se restringir a apresentação das letras pressupondo que as crianças irão reproduzir a escrita convencional. Para o autor, a utilização dos jogos como ferramenta de ensino deve ter o objetivo de proporcionar a criança situações em que seja possível realizar a análise fonológica das palavras assim, esses jogos podem ter ou não a presença de palavras escritas. O uso dos jogos na perspectiva da consciência fonológica permitirá a criança evoluir “em suas hipóteses de escrita para a formação de sílabas com base na relação grafema – fonema”, como afirmam as autoras Vieira e Vilain (2019, p. 66).

Outras estratégias no processo de ensino da escrita utilizadas pelo professor entrevistado são as fichas, sílabas, recortes de palavras, pesquisa de texto, produção de bilhete, livros paradidáticos.

“[...] Eu tento fazer muito isso, trabalhar com fichas, trabalhar com sílabas, recorte de palavras que eles já conhecem, pesquisa de texto, fazer bilhete, mesmo que ele faça um bilhete pequenininho e vai sempre trabalhando a escrita dessa forma. Dar livros paradidáticos pra eles estarem lendo porque quando o aluno ler, quando o aluno se interessa pela leitura e pela escrita a gente vai longe, a gente vê que esse aluno tem sucesso” (Professor, 2021).

Com relação as estratégias de ensino utilizadas pelo professor entrevistado destacamos a utilização da produção de bilhete que é uma forma de produção de texto. Sobre o ato de escrever a autora Jolibert (1994, p. 22) propõe que “é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras”.

Sobre o exercício de produzir textos Brait (1997) destaca que para Bakhtin o texto se constrói a partir do dialogismo. Para o linguista, “o dialogismo [...] define o texto como um ‘tecido de muitas vozes’, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam [...]” (BRAIT, 1997, p. 34).

Nesse sentido, podemos entender que o texto produzido tem voz, pois conforme Bronckart (2006, p. 140), “o texto é uma unidade comunicativa”, envolve a interação entre os indivíduos. Em Bakhtin, o conceito de voz “é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente da emissão de vocal sonora, mas da memória semântico - social depositada na palavra” (BRAIT, 1997, p. 264). Para Bakhtin o texto mantém uma fiel relação com a voz e com o corpo visto que a linguagem verbal ou escrita é social, portanto, acontece entre a interação escritor - leitor que resulta em comunicação entre os indivíduos. Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais (BRAIT, 1997, p. 288).

Nesse sentido, no processo de ensino da escrita o professor precisa considerar a dimensão social, cultural, econômica e até industrial da escrita presente na ação de escrever como compreende Jolibert (1994). Assim, é preciso que as crianças saibam que os escritos sociais não existem apenas em cadernos, como costumam encontrar na escola, mas “sob forma de escritos complexos: jornais, revistas, livros, coleções de fichas, etc., cada um deles com sua especificidade” (JOLIBERT, 1994, p. 21).

Como produtoras de textos simples ou complexos é preciso no processo de ensino da escrita permitir que as crianças tenham conhecimento sobre a dimensão da escrita e liberdade para que sejam criativas em sua prática escritora.

Considerando a abordagem do ensino da escrita na perspectiva do letramento, vemos no uso da produção de bilhete como estratégia de ensino um meio de permitir que a criança pratique a escrita em conformidade com a sua vivência. Nessa perspectiva de ensino é possível permitir a criança que construa sua própria aprendizagem da escrita aprendendo a produzir um texto desenvolvendo as competências da escrita como as regras ortográficas, uso de verbos, estruturação de texto etc., de maneira autônoma como propõe Jolibert (1994) e Emília Ferreiro (1999).

Ora, não se ensina uma criança a escrever, é ela quem ensina a si mesma [...]. Cada criança possui seu caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referências constantes e construir suas próprias competências. (JOLIBERT, 1994, p. 35 -36).

Considerando que cada criança tem o seu modo e ritmo de aprendizagem, o professor entrevistado realiza a sua prática de ensino respeitando as diferenças de níveis de aprendizagens dos alunos.

“[...] eu continuo indo de acordo com o nível do aluno porque as turmas são pequenas então a gente sabe mais ou menos quem sabe ler e quem não sabe, quem tem dificuldade na leitura e na escrita”. (Professor, 2021).

Sabendo que a proposta da pesquisa foi verificar o processo de ensino da escrita em tempos de pandemia destacamos que com relação à elaboração das atividades para desenvolver a escrita o professor relata que a princípio foi difícil elaborar as atividades, mas que a partir do momento que ele refletiu sobre os diferentes níveis de seus alunos entendeu como deveria realizá-las.

Para o professor entrevistado, quando se considera os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos as atividades devem ser elaboradas de acordo com o que já sabem e o que precisam aprender. Nesse sentido, verificamos nas atividades desenvolvidas pelo aluno matriculado no 2º ano do ensino fundamental anos iniciais as atividades realizadas por ele não correspondem a atividades referentes a esse nível de ensino, visto que, são atividades com o objetivo de exercitar a escrita das vogais e de em sua maioria de sílabas simples.

“[...] eu achava que o 2º ano poderia fazer a atividade do 3º, o do 4º poderia fazer a atividade do 5º e não foi bem assim, aí eu tive que parar e fazer tudo de novo, como dizem, eu tive que me reavaliar, me avaliar totalmente na situação que eu estava me encontrando pra poder eu passar alguma informação para o meu aluno [...]”. (Professor, 2021).

Ao verificar que os alunos precisam ser ensinados conforme a sua capacidade e necessidade o professor chegou à conclusão de que no processo de ensino é preciso que haja flexibilidade não só na elaboração das atividades, mas é necessário também que haja flexibilidade na elaboração do planejamento de sua aula, a fim de proporcionar ao aluno o melhor aprendizado possível.

“[...] se eu tenho um plano A e o plano A não servir eu vou para o B. O professor não tem que ter um planejamento ele tem que ter vários planejamentos, tem que pensar na melhor forma de que seu aluno consiga raciocinar aquilo que ele está ensinado [...]”. (Professor, 2021).

Com relação a interação entre indivíduos como ferramenta de contribuição para o desenvolvimento intelectual e afetivo saudável das crianças a fala do professor nos permite afirmar que a interação pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no processo de ensino, visto que, se uma criança for privada de estabelecer relações, comparar, dar opiniões e estabelecer trocas quer afetivas ou cognitivas, provavelmente será emocionalmente instável” (RICARDO, 2011, p. 36). Ferri (1994, p. 128) também concorda que “é importante pensar que temos um grupo de alunos, com os quais podemos construir possibilidades de aprendizagem que os respeitem como indivíduos e como coletivo que são”.

Sobre a vivência e prática de ensino em turma multisseriada, o professor relata que em toda a sua vida ele esteve inserido no mundo rural. Em entrevista ele relata que sua formação acadêmica ocorreu praticamente em sua totalidade no mundo rural e consequentemente sua prática docente também no mundo rural.

“Eu sempre morei em zona rural, estudei em zona rural, depois passei a estudar em Guarabira, Pirpirituba, Campina Grande e o meu mestrado eu terminei no Paraguai em Assunção, mas já é uma trajetória muito grande e assim, muito corrida; e hoje eu me sinto uma pessoa que estou ensinando, continuo ensinando e eu me sinto realizado em estar em sala de aula com meus alunos. Trabalho de manhã, de tarde e de noite, sempre em zona rural e com turma multisseriada”. (Professor, 2021).

A respeito da experiência de trabalho em escolas do mundo rural, com turma multisseriada, o professor relata que até hoje tem sido uma experiência muito bom visto que, para o professor a prática docente não se restringe apenas ao ensinar, mas também ao dar assistência de forma integral a crianças carentes e que em sua maioria não tem o acompanhamento pedagógico dos pais em casa. Considerando este período de pandemia foi necessário ao professor estar disponível por meio de telefone e redes sociais a fim de atender as necessidades escolares das crianças.

“[...] a gente não tem horário pra ser professor, a gente é professor manhã, tarde, noite, nas estradas, na rua, onde a gente encontra um aluno tira dúvida. Nesse período agora remoto, a gente perdeu toda a privacidade que tinha, por que não tem hora certa pra o telefone tocar, pra um aluno fazer uma pergunta, pra um pai tá perguntando, então a gente transformou a nossa casa em uma sala de aula em tempo integral, vamos dizer 24 horas, toda conversa é feita pelo whatsapp, facebook, nas estradas você encontra, às vezes um pai liga tirando uma dúvida e a gente tá pronto pra tá ajudando o impossível que tiver ao nosso alcance”. (Professor, 2021).

Entendendo que quanto ao processo de ensino da escrita em contexto de escolas com turmas multisseriadas situada no mundo rural faz se necessário uma prática docente que valorize a vivência das crianças respeitando o contexto ao qual estão inseridas e que compreenda que essas crianças dividem a sua infância com o trabalho familiar voltado principalmente para agricultura como aponta o PNAIC (2012), citado anteriormente, compreendemos que o fato do professor atuante em turma multisseriada pertencer ao mundo rural estando ele próprio inserido na vivência social e cultural de sua comunidade permite - lhe desenvolver uma prática docente que respeita as peculiaridades presentes no processo de ensino no mundo rural em turma multisseriada.

Acerca da prática de ensino em turma multisseriada localizada no mundo rural o professor entrevistado afirma que é possível enxergar no contexto de escolas com turmas multisseriadas um ambiente favorável para a prática de ensino, embora, o modelo de turmas multisseriadas seja um modelo de ensino possível que apresenta muitas dificuldades apesar de sua permanência, contudo, diante da impossibilidade de organizar uma escola com turma seriada no mundo rural devido à ausência de um número suficiente de alunos o ensino nessa forma de organização permite a vivência de uma experiência profissional gratificante.

“É uma experiência pra mim muito boa, muito gratificante (Professor, 2021).

Com relação às possíveis dificuldades encontradas no ensino no mundo rural, em escolas com turmas multisseriadas, como a dificuldade na formação de professores, ausência de uma estrutura adequada dos prédios onde a escola funciona, a falta de transporte para os alunos chegarem a escola, a dificuldade com relação à alimentação dos alunos e à dificuldade em si de se trabalhar com turma multisseriada, o professor relatou que em sua vivência como professor de escola da zona rural com turma multisseriada ele não tem encontrado muitas dessas dificuldades e que se vê como um vitorioso por estar em sala de aula com turma multisseriada.

“A gente tem muita dificuldade em a turma ser multisseriada mais eu não tenho assim muita dificuldade em transmitir o conteúdo por que geralmente eu transmito de uma

forma bem clara que dê pra todos os alunos, agora na hora de fazer as atividades é que eu vou diferenciar a série. A respeito da merenda, nos dois municípios que eu trabalho a gente não tem dificuldades com a merenda, a gente não tem essa preocupação porque a merenda está em dia. A respeito de transporte, a gente não tem muita preocupação porque geralmente as crianças moram próximo a escola e quando tem um aluno que vem mais distante ele já está acostumado porque nesse local não tem transporte, ele já vem de pé, ou de bicicleta, ou de moto, mais assim, é bem eclética as turmas da gente. A forma da gente trabalhar e a forma da gente receber o aluno na escola, porque nós temos alunos de vários níveis, temos alunos de pais analfabetos, nós temos alunos de pais professores, então é muito diferenciada a nossa clientela, é muito diferenciada uma da outra. A respeito da aprendizagem mesmo a gente tendo uma turma multisseriada [...] eu me acho um vitorioso em estar em uma sala de aula na zona rural, porque nasci na zona rural, me criei, me casei, criei meus filhos [...] então eu me sinto realizado na zona rural porque tudo o que eu tenho hoje eu agradeço primeiramente a Deus e segundo ao local, a minha zona rural onde eu convivo o tempo todo”. (Professor, 2021).

Com relação a permanência das turmas multisseriadas o professor relatou que não vê essa organização de ensino como uma ferramenta paliativa, mas como uma turma proveitosa.

No que se refere à possibilidade da existência de uma escola com turmas seriadas no ambiente do mundo rural, o professor relatou que a turma multisseriada é algo característico do lugar.

No aspecto das dificuldades encontradas durante o processo de ensino em tempos de pandemia o professor entrevistado relata que a princípio foi necessário se adaptar ao “ novo normal” expressão bastante utilizada durante o período em que foi preciso manter as escolas fechadas e restringir as atividades cotidianas evitando sair de casa.

Diante do risco real dos desdobramentos de uma pandemia, cuja forma e velocidade de transmissibilidade ainda eram desconhecidas, foram adotados novos hábitos, novas restrições, novos modos de trabalhar, novas formas de relacionamento, novas sociabilidades. A sensação de instabilidade, os medos concretos diante do contágio e da morte, o recuo da economia, enfim, o bloqueio parcial da vida, suscitaram a premissa de que a pandemia teria promovido uma ruptura com tudo o que havíamos conhecido e vivenciado até então. Era e ainda é muito tênue a linha divisória entre o mundo ao qual estávamos acostumados (ou não) e o novo mundo que teríamos de construir e a que nos adaptar (ou não). Nesse momento de suspensão e apreensão, não tardou para que novos conceitos fossem criados ou requeitados. No meio do balaio de expressões que visavam, em última instância, trazer o mínimo de segurança diante do avanço da instabilidade, começamos a ouvir, de forma recorrente e intensa, a expressão ‘novo normal’. (REIS, SILVA E MEIRELLES, 2021, p. 127).

Podemos conceituar o novo normal como a tentativa de reinventar meios para a realização de atividades que antes da pandemia eram comuns ao cotidiano tanto da criança quanto do adulto. Nesse contexto, com relação ao ambiente educacional foi necessário trocar a sala de aula pela sala de casa, ou mesmo pelo quarto ou pela cozinha para poder manter o ritmo escolar. No entanto, essa foi uma realidade permeada de dificuldades para algumas famílias.

Dentro desse quadro, verificamos que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor entrevistado foi a dificuldade de acesso aos alunos devido à ausência de um sinal de internet em muitas das casas. Dessa forma os encontros entre o professor e os alunos ficaram restritos, alguns podiam entrar em contato com ele por meio de vídeos chamadas realizadas de suas casas e outros apenas quando podiam ir à escola e utilizar o sinal de internet daquele espaço. Como consequência dessa realidade social em que o sinal de internet não é acessível a todas as famílias e escasso principalmente no mundo rural, não houve de fato encontro entre o professor e seus alunos, apenas momentos em que foi possível por meio de vídeos chamadas tirar algumas dúvidas como é o caso do exemplo citado pelo professor.

“[...] Teve uma menina que ligou e disse: Professor essa questão de matemática está errada. Aí eu disse: Minha filha qual questão? Ela tirou uma foto e mandou, quando ela mandou as fotos não estava errada, o problema tinha sido que ela tinha repetido os números duas vezes aí eu mandei, marquei pra ela e mandei. Eu disse: Minha filha, olhe o erro nem foi meu nem foi seu, você se confundiu, você marcou, repetiu o número duas vezes”. (Professor, 2021).

No novo normal, para as crianças da Comunidade de Tanques, localizada no município de Pirpirituba só foi possível as crianças vivenciar o processo de ensino através das atividades que eram enviadas semanalmente pelo professor. Quanto a elaboração dessas atividades o professor relata que sentiu muita dificuldade, visto que, essa era uma experiência nova. No início dessa forma de organização de ensino ele elaborou atividades iguais para os alunos, contudo, ao perceber que seus alunos não responderam de forma positiva as atividades que estavam sendo enviadas ele sentiu a necessidade de se reavaliar nesse no contexto de ensino e passou a elaborar atividades conforme o nível de aprendizagem de cada criança.

Outra dificuldade vivenciada pelo professor na adaptação ao novo normal, foi ter que atender seus alunos de forma integral, estar com o celular disponível a qualquer hora do dia para tirar suas dúvidas.

A partir do relato do professor entrevistado, verificamos que a necessidade dos alunos em procurar o professor a qualquer hora do dia ocorreu também devido à ausência das aulas remotas que foram impedidas de ser realizadas devido à falta de acesso à internet de modo geral entre as famílias da Comunidade Tanques.

Nessa lógica podemos reconhecer no campo da educação que a ideia de um ‘novo normal’ tem forte rebatimento sobre o trabalho docente e sobre o processo ensino-aprendizagem. Do que é possível apreender até o momento, entre os elementos presentes no discurso e na prática do ‘novo normal’, podemos destacar: a apologia à flexibilidade e tudo o que isso possa implicar no trabalho educacional; a prática, inconteste e a despeito de seus embaraços, do ensino a distância (EaD) ou a sua

ultraflexibilização, que seria o ensino híbrido; a hegemonia do trabalho remoto — home office; a integração e automação digital; e novas relações de trabalho, caracterizadas pelo estreitamento da relação público-privado, pela utilização de instrumentos de trabalho próprios e por novas formas de vínculos contratuais, entre outros. (REIS; SILVA; MEIRELLES, 2021, p. 127).

No âmbito do novo normal foi também necessário se reinventar na prática docente. Nesse contexto, não houve um padrão, uma cartilha de orientação aos professores para dar continuidade ao processo de ensino nas escolas. Assim, cada professor precisou se reinventar conforme a sua necessidade. No caso, do professor entrevistado não foi possível utilizar o meio de ensino remoto aderido principalmente pelas escolas urbanas. Contudo, o processo de ensino se fez possível a partir do envio de atividades semanais para casa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

A pesquisa aqui desenvolvida teve como interesse mapear quais estratégias de ensino o professor busca considerar no processo de ensino da escrita, identificar qual a concepção do professor sobre o processo de ensino da escrita, verificar a utilização da interação na prática do ensino da escrita, relatar a opinião e concepção do professor sobre sua vivência e prática de ensino no mundo rural em turma multisseriada e elencar as dificuldades reconhecidas pelo professor no processo de ensino da escrita durante a pandemia.

Para alcançar respostas para os nossos objetivos realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor participante da pesquisa e analisamos atividades concernentes a escrita realizada pelos alunos de ensino fundamental anos iniciais de turma multisseriada. Nesse sentido, a entrevista com o professor evidenciou o impacto negativo causado pela pandemia do Covid – 19 no contexto da educação. Através das falas do professor identificamos a ausência da prática de ensino de forma concreta, a dificuldade de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, a dificuldade de elaborar atividades conforme o nível de aprendizagem de cada criança e a impossibilidade de promover a troca de conhecimento entre as crianças.

A partir da fala do professor verificamos que houve a impossibilidade de realizar a prática do ensino visto que devido à ausência de acesso à internet não foi possível aderir ao ensino remoto como meio de manter um modelo de ensino online para os alunos. Assim, ao mapear as estratégias de ensino utilizadas pelo professor no processo do ensino da escrita destacamos que durante o período de pandemia e contexto de ensino através do envio de atividades foi impossível utilizar a ferramenta dos jogos pedagógicos vista pelo professor como meio de promover a aprendizagem da escrita para as crianças. Para compensar a impossibilidade de promover o ensino a partir de atividades concretas o professor buscou elaborar atividades correspondentes ao nível de aprendizagem de cada criança e manteve-se disponível a responder as dúvidas dos alunos sempre que procurado por eles.

Sobre a concepção do professor sobre o processo de ensino da escrita, percebemos que para o professor a escrita está ligada diretamente a caligrafia, para o professor escrever é sinônimo de letra legível.

A respeito da utilização da interação na prática do ensino da escrita, percebemos a partir da fala do professor que a interação é uma ferramenta vista como necessária no processo de ensino, pois para ele as crianças aprendem através da troca de conhecimento.

Com relação a opinião e concepção do professor sobre sua vivência e prática de ensino no mundo rural em turma multisseriada constatamos que a fala do professor apresenta a prática do ensino em turma multisseriada como uma forma de organização apropriada para a população do mundo rural, visto que não existe uma demanda de alunos suficiente para promover a existência de uma escola seriada.

Sobre a realidade do ensino em turma multisseriada o professor não pontuou dificuldades nesse modelo de ensino. Isso nos faz perceber que a oferta de ensino com essa característica nem sempre pode ser vista como uma oferta paliativa de ensino e nem sempre pode ser encarada como sinônimo de ensino precário mergulhado em dificuldades. Quanto a questão do exercício docente no processo de ensino da escrita as estratégias de ensino e as dificuldades relatadas pelo professor foram comum a qualquer contexto escolar seja ele multisseriado ou seriado. Assim, a partir do relato do professor compreendemos que o processo de ensino da escrita em turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental se desenvolve em conformidade com a concepção de ensino do professor e conforme a concepção da escrita que ele tem.

Com relação ao contexto de ensino em turma multisseriada, verificamos que para o professor participante da pesquisa, o segredo de alcançar um bom desempenho no processo de ensino da escrita é realizando a prática, considerando o nível de desenvolvimento de cada criança, utilizando jogos pedagógicos e permitindo que elas aprendam umas com as outras, ou seja, por meio da interação.

Quanto às perguntas que nortearam a pesquisa: Quais objetivos o professor busca alcançar no desenvolvimento das atividades propostas aos alunos? Quais metodologias de ensino poderiam ser usadas para melhorar o ensino da escrita em turmas multisseriadas? Sabendo que a turma multisseriada é caracterizada pela heterogeneidade de níveis de aprendizagem, qual a importância da prática da interação e do diálogo para esse grupo? Consideramos que conseguimos alcançar respostas para todas elas a partir do relato do professor sobre a sua prática docente no processo de ensino da escrita em turma multisseriada.

Nesse sentido, verificamos que no desenvolvimento das atividades propostas aos alunos, o professor procurou estimular a aprendizagem dos alunos através de atividades desenvolvidas conforme cada nível. Contudo, percebemos que as atividades não trouxeram em seus objetivos as concepções de ensino da escrita na perspectiva do SEA envolvendo a concepção das hipóteses silábicas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, da consciência fonológica apresentada por Artur Moraes e a concepção do letramento comentada por Angela

Kleiman e Magda Soares que são abordadas como orientação no processo de ensino da escrita apresentado pelo PNAIC do ano de 2012.

Com relação às metodologias de ensino que poderiam melhorar o ensino da escrita em turmas multisseriadas, o professor considera que a melhor forma de ensinar é através da produção de pequenos textos como o bilhete, o uso de fichas, do lúdico, de jogos confeccionados com material reciclado.

Sobre a prática da interação e do diálogo entre o grupo, o professor considera essencial, visto que, os alunos possuem uma linguagem própria, o que facilita a compreensão dos conteúdos trabalhados quando explicados por eles mesmos, entre si. Nesse sentido, o professor participante da pesquisa compreende que a escola não é apenas um ambiente conteudista, mas também um ambiente de formação social, efetiva e moral, visto que a criança aprende por meio da socialização, cria laços afetivos e aprende regras de convivência na escola.

Sabendo que a escrita é um sistema de representação (notação) que oferece um modelo para a fala, ainda que esse modelo seja incompleto, visto que não é possível representar por meio da escrita tudo que é falado do modo como é falado. Compreendemos que é preciso levar em consideração alguns aspectos no processo de ensino da escrita.

Emília Ferreiro (2011) chama a atenção para a tríade que existe no processo de ensino da escrita. Para a autora é preciso considerar que além dos dois polos que existe no processo de aprendizagem da escrita – a criança que aprende e o professor que ensina – existe também o objeto da aprendizagem – a escrita. Nesse sentido, tem-se por um lado “o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto” (FERREIRO, 2011, p. 13 -14).

Compreendendo que nessa tríade existe a concepção da criança sobre o objeto de estudo – a escrita – é preciso considerar que enquanto a criança representa a escrita utilizando aspectos gráficos ela coloca-se no processo de construção da apropriação da escrita.

Na concepção do sistema de escrita alfabético (SEA) ao ensinar a criança a escrever na perspectiva do sistema de representação da fala, o professor considera que é necessário o ensino através da perspectiva da consciência fonológica que permite que a criança construa sua aprendizagem acerca da escrita participando do processo de maneira que consiga compreender como funciona o SEA e como ela poderá se utilizar da escrita para participar dos aspectos que envolvem a proficiência da escrita em uma cultura letrada. Nessa perspectiva, a criança aprende conhecendo as letras, conhecendo os sons, fazendo correlação entre as letras e os sons, entre o som e o número das letras necessárias para se escrever uma palavra e compreendendo a ordem

da escrita das palavras, ou seja, a criança aprende a escrever de maneira construtiva, criando e expressando suas próprias hipóteses. “Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 2011, p. 21 - 22).

Nesse processo, visto que cada criança apresenta sua peculiaridade de aprendizagem, faz-se necessário que o professor exerça sensibilidade e flexibilidade para praticar o exercício do ensino em conformidade com o processo de aprendizagem da criança.

No processo de ensino da escrita o professor também deve considerar o ensino da escrita na perspectiva do letramento. Essa abordagem de ensino da escrita que vem sendo desenvolvida aqui no Brasil desde a década de 1980 e tem como objetivo proporcionar à criança o ensino da escrita relacionando-o à sua função social, cultural, econômica, etc., como afirma Jolibert (1994). Nessa perspectiva o letramento precisa ser compreendido como prática indissociável do processo de ensino da escrita. Desse modo, é preciso que a escola resgate na sua prática a função social da escrita.

Conforme Emília Ferreiro (2011), o escrito é cultural, é resultado da coletividade humana, por isso, faz parte do dia a dia da criança. Está presente nos letreiros, nas embalagens, na TV, em roupas e periódicos. Nesse sentido, podemos concluir que a criança não chega à escola desprovida de conhecimento sobre a escrita. É nessa perspectiva que Soares (2004) afirma que embora a criança ainda não esteja alfabetizada, pode ser considerada uma criança letrada por estar inserida numa cultura escrita e em alguma ocasião manusear esses escritos.

Para Meirieu (1998, p. 79) o sujeito aprendiz sempre sabe alguma coisa, o sujeito não é “página virgem ou cera mole, totalmente disponível às solicitações externas [...]”.

Na perspectiva do letramento, o uso da língua escrita é utilizado em conformidade com situações reais, vivenciadas pelo sujeito que vai se constituindo como um sujeito pertencente a um lugar sócio-histórico (VIEIRA; VILAIN, 2019).

Para Kleiman (2005) ao perceber a importância de inserir no processo de ensino da escrita a concepção das hipóteses de escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e do letramento não se deve associa-las a um método de ensino, pois, esse é um grande mal que tem atrapalhado o ensino da escrita. É preciso desmistificar “a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado” (KLEIMAN, 2005, p. 8).

Nesse sentido, promover uma prática de ensino da escrita utilizando as concepções da construção das hipóteses no processo de escrita, da consciência fonológica e do letramento não depende da escolha de um método de ensino da escrita. A escolha do método deve ser particular

a cada professor, pois, é a partir da convivência com os alunos que ele irá encontrar a melhor maneira de ensiná-los.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2021.

ALMEIDA, Vasni de. (Org). **História da educação e métodos de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018. Disponível em:

<https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/1293/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20m%C3%A9todos%20de%20aprendizagem%20em%20ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20Vasni%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em 08 mar. 2022.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **REVISTA GRIFOS** - N. 36/37 – 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/Morley/Downloads/2540-Texto%20do%20Artigo-10850-1-10-20160104.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021

AMORIM, Simone; SANTOS, Rafaela Vieira; SANTOS, Isabela Noélia. O ensino mútuo e a instrução primária na província sergipana (1827 – 1860). **Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 78 – 91, jan/jun 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/34332/20425>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Princípios básicos de fonética e fonologia para a compreensão do processo de alfabetização em contexto de variedade linguística. **Educere**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20967_8304.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

ANTUNES, Alvaro de Araujo. Minas de letras: agentes e proposições analíticas acerca da “cultura dos escritos” em Minas Gerais, 1750-1834. **Antíteses**, Londrina, v.13, n. 25, p. 621-648, jan-jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/39617-204426-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed.. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/54139893/Historia-da-Educacao-e-da-Pedagogia>. Acesso em: 21 out. 2022.

ARROYO, Miguel. Formação de professores do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1784/1523>. Acesso em: 10. fev. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. Disponível em: [Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e.pdf](#). Acesso em: 15 dez. 2020.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/372-723-1-SM.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 24-46, 2017 ISSN: 1519-9029. Disponível em: [2-9986-mazzeu.pdf](#). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005.

BRASIL. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. In: SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização**. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano2/unidade_03_ano_02_laranja\(testes_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano2/unidade_03_ano_02_laranja(testes_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. Um século de ensino primário. Natal: Typografia d'A República, 1927. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 240-242, set./dez. 2009. Disponível em: [3975-Texto do artigo-9083-1-10-20130806.pdf](#). Acesso em: 14 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: [BNCCEI_interativo_final.pdf](#) (movimentopelabase.org.br). Acesso em: 31 maio. 2021

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

BRITO, Sávio Breno Pires. Et al. Pandemia da covid – 19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate**, vol. 8, número. 2, 2020, Abril – Junho pp. 54 – 63 INCQS 0 fiocruz. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570567430007/570567430007.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs). **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CALMON, Pedro. **História Social do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Disponível em: 40 PDF - OCR - RED.pdf (ufrj.br). Acesso em: 09 fev. 2022.

CARDOSO, Maria Angelica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 5, p. 7-18, 2010.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 5, p. 7-18, 2010.

CHAKUR. Cilene Ribeiro de Sá leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Unesp Digital, 2014. Disponível em: [chakur-9788568334485.pdf](https://www.scielo.org/jep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt) (scielo.org). Acesso em: 20 mai. 2021.

DAMASCENO, Maria Nobre; Beserra, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-60

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. Edusp, 1996. Disponível em: [https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo – cidade e de Gênero. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/6fy4Bw8wVKnnXvJbgy5cvrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de Mestrado.

FERONATO, Cristiano. A historiografia educacional sobre a assembleia geral constituinte e legislativa do Império do Brasil-1823. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.47 – 64, set. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5001/art05_27.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: [Flick - Introducao à Metodologia da Pesquisa.pdf](#). Acesso em: 15 dez. 2020.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FONTANILLE, Isabelle Klock. **A pesquisa sobre as escritas**: um diálogo entre Linguística, Semiótica e Antropologia. Galáxia (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 45, set-dez, 2020, p. 34-47. Disponível em:
<https://www.revues.armandcolin.com/lettreslangues/langages/langages-no-213-12019/recherche-ecrituresdialogue-entre-linguistique-semiotique-anthropologie>. Acesso em: 04 dez. 2020

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, características e modos de fazer de Professores**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [Col Alf.Let. 06 Aprendizagem_ensino_linguagem_escrita.pdf \(ufmg.br\)](#). Acesso em: 27 maio. 2021.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues; SILVA, Andrezza Bezerra da. Testemunhos da educação no interior de são paulo no século xix: relatos provenientes do labor filológico. **LING.– Est. e Pesq.** Catalão-GO, vol. 16, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 2012. Disponível em:
<file:///C:/Users/Morley/Downloads/33537-Texto%20do%20artigo-141090-1-10-20150110.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan.-mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JvyF6VBRH56cdsRLVc3vm9g/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILENO, Carlos Henrique. A LEGISLAÇÃO INDÍGENA: ambigüidades na formação do Estado-Nação no Brasil. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 123-133, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/JY6MYsNtyVLL4h7kPwmG4Sz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. Formas do Brasil e Forma da Educação. In: GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/396/1/CapitulodeLivro_EducacaoAmazoniaIdentificando.pdf. Acesso em: 09. fev. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3.ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992, 224p.

JOLIBERT, Josett. **Formando crianças produtoras de textos**. Vl. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josett. **Formando crianças produtoras de textos**. Vl. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cássia Pereira de. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020. Disponível em: 18249-81564-1-PB.pdf. Acesso em: 09. fev. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005. Disponível em: [kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf](#). Acesso em: 11 mar. 2022.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** | FE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LEDESMA, Maria Rita Kaminsk. **Evolução Histórica da Educação Brasileira: 1549-2010**. Paraná: Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/817/5/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20Hist%C3%B3rica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20--%20Maria%20Rita%20Ledesma.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.2, n.4 jul./dez.2005 ISSN 1807-2194. Disponível em: Contribuições da Teoria De Piaget para a Educação (estacio.br). Acesso em: 25 mai. 2021

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+rural/a8a68a73-5bc2-47b9-a0d3-75b4407feac7?version=1.3>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando**. Nº 7. V. 2. Ano III (2012). p.133-148. Set-Dez. ISSN 2179.8443. Disponível em: [file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/10%20-%20Práticas%20pedagógicas%20em%20salas%20multisseriadas%20-%20Henrique%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/10%20-%20Práticas%20pedagógicas%20em%20salas%20multisseriadas%20-%20Henrique%20(1).pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores. Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 28 mai. 2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores. Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). 2021.

Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 28 mai. 2021

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In*: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores. Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 28 mai. 2021

MCLeod, Saul. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget**. Disponível: (PDF) Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget | Alessandra Ledur - Academia.edu. Acesso em: 28 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 22. ed. Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B Rios. (orgs). A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: Brasil. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul\(teste_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 04 dez. 2020.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153 – 162, jul./dez. 2003. Disponível em: [a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf](#). Acesso em: 14 out. 2021

OLIVEIRA, Marcos marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Ms7rqgdwYhBLP7q5ZTYjLhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. [Coleção Múltiplas Escrita].

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuíta no Brasil Colonial. *In*. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista** |Belo Horizonte|v.31|n.04|p.201 - 222|Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2021

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a04v22n82.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47. Disponível em: 01d06t03.pdf (unesp.br). Acesso em: 14 out. 2021

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em: SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf (atividadeparaeducacaoespecial.com). Acesso em: 27 mai. 2021.

PIZANI, Alicia Palacios de; PIMENTEL, Magaly Muñoz de; ZUNINO, Delia Lerner de. **Compreensão da leitura e expressão escrita**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Unesco. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Coleção de Leis e Decretos**. Cuiabá-MT, 1942. Disponível em: 6 Regulamento MT 1942, outubro (ufsc.br). Acesso em: 20 out. 2021.

REIS, Ana Carolina; SILVA, Eduardo Pinto e; MEIRELLES, Catharina Marinho. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Revista Princípios** nº 160 nov./2020–Fev./2021. Disponível em: file:///C:/Users/Morley/Downloads/64-Texto%20do%20artigo-350-1-10-20210116.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

RIBEIRO, Marçal Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09. fev. 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RICARDO, Lorena Santos. **Amizade no contexto escolar**: um olhar piagetiano. Vitória: UFES, 2011. Dissertação de Mestrado.

ROMANELLI, Oliveira Otaíza. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópoles: Vozes, 1986.

ROSSI, Edneia Regina. **Escolas reunidas e grupos escolares**: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). Maringá, v. 39, n. 3, p. 317-325, Sept.-Dec., 2017. Disponível em: [f5fe43d47aa7edbd24386bfb028ddf912bc1.pdf](https://semanticscholar.org/urn/f5fe43d47aa7edbd24386bfb028ddf912bc1) (semanticscholar.org). Acesso em: 20 out. 2021.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTO, Ediel Reis do Espírito; JÚNIOR, Osvaldo Barreto Oliveira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/13610-40848-2-PB.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2020.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. As escolas reunidas como modalidade escolar: uma perspectiva de pesquisa em história da educação. *Linguagens em movimento*. **Revista Diálogos**. Ano 1, nº 1. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Morley/Downloads/2691-Texto%20do%20Artigo-8322-1-10-20150731.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, João Marcos Leitão. Religião e educação contribuição protestante à educação brasileira 1860-1911. **Tóp. Educ.**, Recife, v. 17, n.º 1-3, p. 113-151, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22448/18634>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTOS, Marilene. Educação do campo no plano nacional de educação: tensões entre a garantia e à negação do direito a educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Cultrix. São Paulo, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Jeniffer%20Camila/Downloads/SAUSSURE%20-1916-%20Curso%20de%20Linguistica%20Geral.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHUELER, Alessandra e MAGALDI, Ana Maria B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. 2008, vol.13, n.26, pp.32-55. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. **A apropriação do sistema de**

escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano2/unidade_03_ano_02_laranja\(testes_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano2/unidade_03_ano_02_laranja(testes_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 06 dez. 2020.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. Nova LDB em discussão. In: SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. Disponível em: http://www.cesarkallas.net/arquivos/livros/direito/00593%20%20Nova%20LDB%20Trajet%20F3ria%20Para%20a%20Cidadania_.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

SILVA, Daniele Hungaro; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014. Disponível em: 335 (ufscar.br). Acesso em: 27 mai. 2021.

SILVA, Fabíola Amaral Jansen da. **O cativo rural colonial: reconstituição arqueológica da senzala da fazenda de São Bento de Jaguaribe Município de Abreu e Lima Pernambuco.** Dissertação de Mestrado. UFPE, 2006. Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/584/1/arquivo2325_1.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 2. Disponível em: n25a01.pdf. Acesso em: 27 mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, Paula Oliveira. Escrita: um sistema linguístico. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. Disponível em: revel_esp_2_escrita_um_sistema_linguistico.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.

SOUZA, Eliseu Clementino de. [et al]. **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes.** Salvador, EDUFBA, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30944/1/ruralidades-praticas-pedagogicas-narrativas-docentes_caderno-tematico-4.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: BRASIL. **Práticas de leitura e escrita.** Brasília, 2006.

VERCELLI, LCA. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @ mbienteeducação.** São Paulo:

Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 Mai/Ago 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Morley/Downloads/932-2840-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

VIEIRA, Inglyde; VILAIN, Luciane Rolim de Moura. **Alfabetização e letramento: conceitos e processos**. Iesde. Curitiba, 2019.

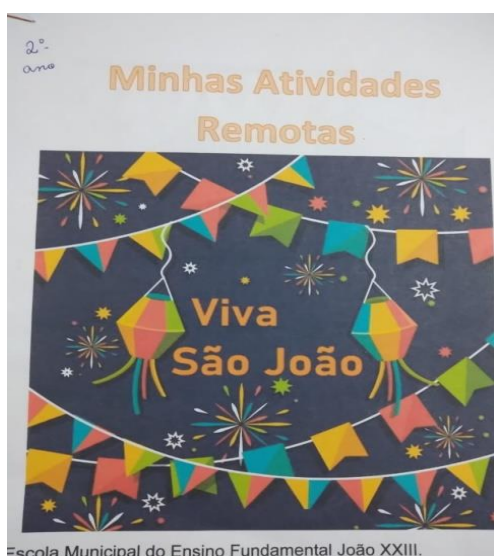
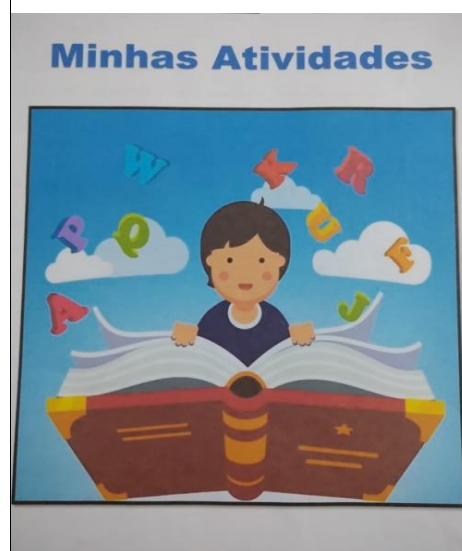
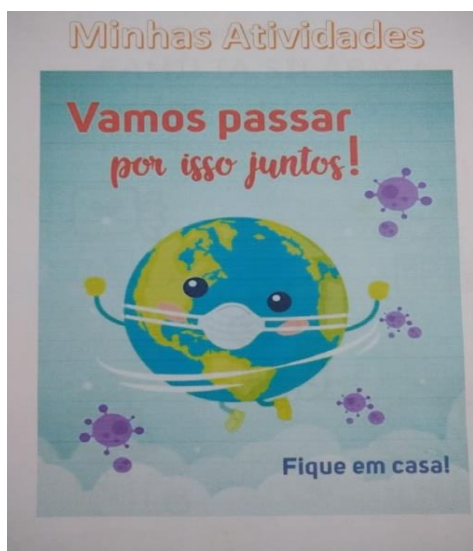
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

APÊNDICE

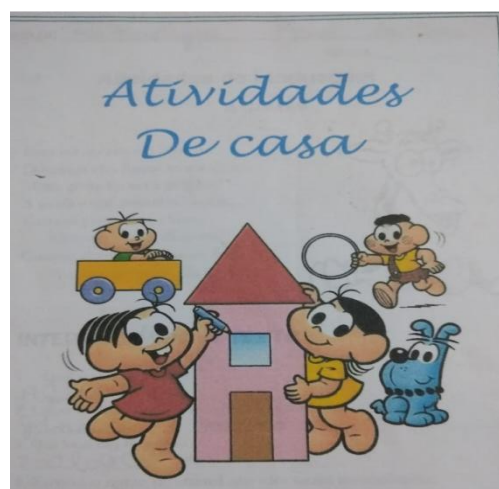
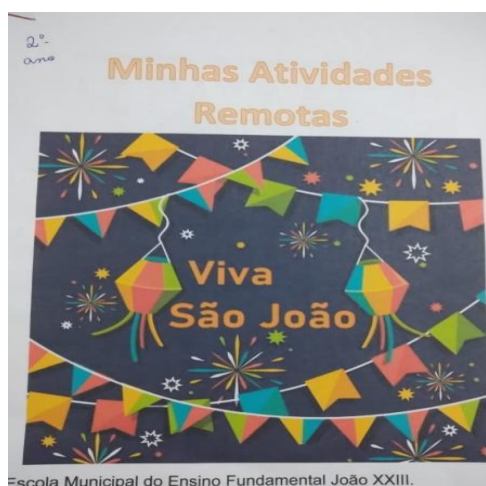
ROTEIRO DE ENTREVISTA (Semiestruturada)

1. Há quanto tempo você é professor?
2. Qual a razão de você ter escolhido essa profissão?
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. Desde o início da sua carreira docente você leciona em escola com turma multisseriada?
5. Como você define a experiência de ser um professor de turma multisseriada?
6. Como você compreende o processo de ensino da escrita?
7. Você já participou de uma formação pedagógica direcionada ao ensino em turmas multisseriadas?
8. Como ocorreu o processo de elaboração das atividades propostas aos alunos?
9. Você enfrenta alguma dificuldade na prática de ensino no mundo rural e em turmas multisseriadas?

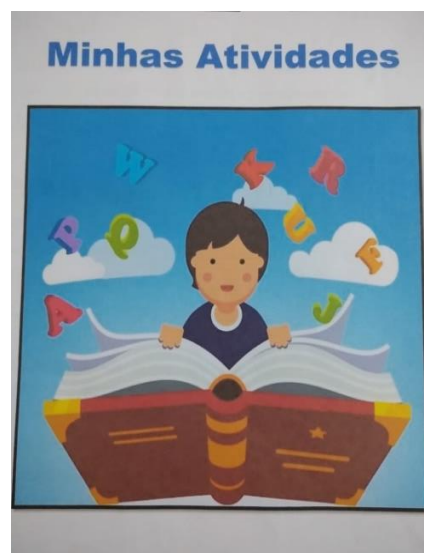
ANEXO A

CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

ANEXO B

CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

ANEXO C

CAPAS DAS ATIVIDADES DA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS

ANEXO D

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS

Pesquisador: JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45325321.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.827.482

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa, Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação - CE/UFPB. A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa. Entre as diferentes formas de realizar uma pesquisa qualitativa optou-se pelo Estudo de Caso. Com relação à fase exploratória já entramos em contato com um professor atuante em turma multisseriada que abrange o ciclo de alfabetização para convidá-lo a participar da pesquisa em desenvolvimento. Nesse contexto, a escolha da escola em que o professor atua foi realizada de modo não probabilístico, visto que escolhemos um professor que trabalha com o ciclo de alfabetização em escola da rede municipal de ensino localizada na zona rural. Concretizada a fase exploratória da pesquisa daremos início à realização da coleta de dados através de entrevista com o professor e análise documental. Nesse sentido, com relação à entrevista realizaremos uma entrevista semiestruturada. Ressaltamos que devido ao contexto pandêmico ao qual vivenciamos a entrevista será realizada de forma on line através de aplicativos de reunião como Zoom ou o Google Meet. No tocante à análise documental, de acordo com Phillips (1974, p. 187) apud Ludke e André (2018, p. 45) os documentos são "qualquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Nesse sentido, serão analisados: caderno de planejamento com registro da metodologia de ensino aplicada pelo professor com relação ao ensino da escrita e os objetivos que se pretende alcançar através da realização de atividades escritas, livros didáticos (se houver) e atividades realizadas pelos alunos.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 4º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.827.482

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o processo de ensino da escrita em turma multisseriada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Em se tratando de uma pesquisa realizada com pessoas pode ocorrer desistência da participação na pesquisa por motivos de doença ou morte e ainda desconforto psicológico. Para evitar quaisquer desconforto psicológico ao participante da pesquisa lhe será garantido que a gravação da pesquisa não será utilizada para outros fins que não a pesquisa em desenvolvimento. Além dos riscos referentes as pessoas poderá ocorrer no decorrer da pesquisa o extravio de material documental colhido para a análise. Para evitar que o extravio aconteça o material será salvo através de fotografia e pen drive.

Benefícios: Espera-se que a pesquisa contribua para a aquisição de novos conhecimentos e ferramentas de desenvolvimento na prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após cumprimento das diligências, apresenta a documentação de praxe.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.827.482

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1712209.pdf	11/05/2021 11:51:31		Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	11/05/2021 11:49:17	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	11/05/2021 11:46:00	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/05/2021 11:44:17	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/05/2021 11:42:12	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOBROCHURA.pdf	11/05/2021 11:40:05	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	11/05/2021 11:37:14	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	05/04/2021 22:46:45	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CERTIDAO.pdf	05/04/2021 22:38:26	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/04/2021 22:23:50	JENIFFER CAMILA DA SILVA GUIMARAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.827.482

JOAO PESSOA, 05 de Julho de 2021

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br