

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 8



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

8

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 8 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 8)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-309-5

DOI 10.22533/at.ed.095190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 8” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação. A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007). O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra.

A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular. A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO CRÍTICA	
Lorena Braga Siqueira Simone Braz Ferreira Gontijo	
DOI 10.22533/at.ed.0951903041	
CAPÍTULO 2	9
GOOGLE DOCS E PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
Rosane Teresinha Fontana Giovana Wachekowski Silézia Santos Nogueira Barbosa Marcia Betana Cargnin Jane Conceição Perin Lucca Zaléia Prado de Brum	
DOI 10.22533/at.ed.0951903042	
CAPÍTULO 3	17
HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DE GOIATUBA E BURITI ALEGRE – GO ENTRE 1979 A 2015	
Heloisa Maria Prado Cristina Aparecida de Carvalho Michelle Castro Lima Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0951903043	
CAPÍTULO 4	28
II MOSTRA INTERDISCIPLINAR DE CURTAS: DAS PÁGINAS PARA AS CÂMERAS	
Eduardo Paré Glück Maria Helena Albé	
DOI 10.22533/at.ed.0951903044	
CAPÍTULO 5	38
IMPLEMENTATION OF ALTERNATIVE METHOD FOR A DIFFERENTIATED APPROACH ABOUT MEIOSIS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903045	
CAPÍTULO 6	47
IMPLEMENTATION OF COMPLEMENTARY METHODOLOGY FOR THE OPTIMIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT STRUCTURAL AND NUMERICAL CHROMOSOMAL ALTERATIONS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903046	

CAPÍTULO 7	56
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: UM ESTUDO NO CAMPO DA MATEMÁTICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	
Mateus Gianni Fonseca Matheus Delaine Teixeira Zanetti Cleyton Hércules Gontijo Juliana Campos Sabino de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903047	
CAPÍTULO 8	63
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/2017 EM DEBATE	
Guilherme Antunes Leite Dalva Helena de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.0951903048	
CAPÍTULO 9	75
IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO	
Tamiris Alves Rocha Danielle Feijó de Moura Marllyn Marques da Silva André Severino da Silva Gisele Priscilla de Barros Alves Silva José André Carneiro da Silva Georgia Fernanda Oliveira Dayane de Melo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.0951903049	
CAPÍTULO 10	80
INCLUSÃO DIGITAL E TECNOLOGIAS VOLTADAS À PESSOA IDOSA NO CENTRO MUNICIPAL DE CONVIVÊNCIA DE IDOSOS EM CAMPINA GRANDE-PB	
Juliana Gabriel do Nascimento Leonardo Afonso Pereira da Silva Filho Lígia Pereira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030410	
CAPÍTULO 11	89
INDICADORES DE CONCLUSÃO DE CURSO: PERFIL DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFBA- SIMÕES FILHO	
Eliana Maria da Silva Pugas	
DOI 10.22533/at.ed.09519030411	
CAPÍTULO 12	96
INFORMAÇÕES QUE FORMAM MINHAS OPINIÕES	
Aldenice de Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.09519030412	

CAPÍTULO 13	102
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES	
Viridiana Alves de Lara Mary Ângela Teixeira Brandalise	
DOI 10.22533/at.ed.09519030413	
CAPÍTULO 14	116
INTERVENÇÃO MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	
Francisca Maiane da Silva Valdicleide Rodrigues das Neves Bezerra Erica Morais Cavalcante Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.09519030414	
CAPÍTULO 15	123
INVESTIGANDO OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	
Marcos Felipe Silva Duarte Hellen José Daiane Alves Reis Jackson Ronie Sá-Silva Jucenilde Thalissa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.09519030415	
CAPÍTULO 16	127
JOGO DIGITAL DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gabriela EyngPossolli Alexa Lara Marchiorato	
DOI 10.22533/at.ed.09519030416	
CAPÍTULO 17	143
JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA ESTUDAR QUÍMICA	
Tiago Barboza Baldez Solner Sandra Cadore Peixoto Leonardo Fantinel Liana da Silva Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.09519030417	
CAPÍTULO 18	156
LAÇOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: HÁ BRAÇOS QUE SÃO AUSENTES	
Ricard José Bezerra da Silva Leonardo Farias de Arruda	
DOI 10.22533/at.ed.09519030418	

CAPÍTULO 19 166

LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA-UEL

Isabela Beggiato Baccaro
Viviane Aparecida Bernardes de Arruda
Natalia Mateus Tiossi
Thais Borges Durão
Anilde Tombolato Tavares da Silva
Marta Silene Ferreira Barros

DOI 10.22533/at.ed.09519030419

CAPÍTULO 20 170

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE HUMANIZAÇÃO

Silvana Mansur Assad

DOI 10.22533/at.ed.09519030420

CAPÍTULO 21 185

LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONTEÚDO MANGUEZAL

Jordan Carlos Coutinho da Silva
Rayane Lourenço de Oliveira
Paulo Augusto de Lima Filho

DOI 10.22533/at.ed.09519030421

CAPÍTULO 22 197

A LUDICIDADE EM CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS NO FAZER DOCENTE

Gabriel Jerônimo Silva Santos
Plauto Simão De-Carvalho
Sabrina do Couto de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.09519030422

CAPÍTULO 23 205

LUDICIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA: ATIVIDADES LÚDICAS COMO EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO DE CONCEITOS ENVOLVENDO ESTEQUIOMETRIA

Lázaro Amaral Sousa
Rener dos Santos Cambui
Marília de Azevedo Alves Brito

DOI 10.22533/at.ed.09519030423

CAPÍTULO 24 212

MAPEANDO OS SINAIS PAITER SURUÍ PARA OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Rosiane Ribas de Souza Eler
Luciana Coladine Bernardo Gregianini
Miriã Gil de Lima Costa
João Carlos Gomes
Joaton Suruí

DOI 10.22533/at.ed.09519030424

CAPÍTULO 25	223
MATEMÁTICA EM FOCO: A ARTE DOS NÚMEROS	
Felipe de Azevedo Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.09519030425	
CAPÍTULO 26	234
MEDIACÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	
Diana Socorro Leal Barreto	
Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno	
Nilda Miranda da Silva	
Iransy Gomes Barros	
Simonne Lisboa Marques	
DOI 10.22533/at.ed.09519030426	
CAPÍTULO 27	245
MESA DE PROVOCAÇÕES: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS TECNOLÓGICOS DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA	
Adilson Aparecido Spim	
Osmil Sampaio Leite	
Valmir Aparecido Cunha	
Vânia Regina Boschetti	
DOI 10.22533/at.ed.09519030427	
CAPÍTULO 28	252
METODOLOGIA ATIVA PARA UMA APRENDIZAGEM VISÍVEL EM RELAÇÃO AO PROFESSOR E ALUNO	
Luís Fernando Ferreira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.09519030428	
CAPÍTULO 29	261
METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA: O PROFESSOR DE BIOLOGIA FRENTE AO DESAFIO DE CONFRONTAR AS TEORIAS SOBRE A ORIGEM DA VIDA NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Erivaldo Correia da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.09519030429	
CAPÍTULO 30	272
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DA MONITORIA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL	
Tatiana Cristina Vasconcelos	
Maria das Dores Trajano	
Thayná Souto Batista	
Joselito Santos	
Alex Gabriel Marques dos Santos	
Nadia Farias dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030430	

CAPÍTULO 31	284
MONITORIA DA DISCIPLINA DE FISIOLOGIA GERAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Lívia Maria de Lima Leoncio	
Rhowena Jane Barbosa de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030431	
CAPÍTULO 32	293
MONTANDO ESTRUTURAS SIMPLES PARA O ENSINO DA TRIGONOMETRIA NO TRIÂNGULO RETÂNGULO	
Sílvio César Lopes Silva	
José Robson Nunes Gomes	
Cássia de Sousa Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.09519030432	
CAPÍTULO 33	303
MÚSICA NA ESCOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO	
Giácomo de Carli da Silva	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.09519030433	
SOBRE A ORGANIZADORA	314

HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DE GOIATUBA E BURITI ALEGRE – GO ENTRE 1979 A 2015

Heloisa Maria Prado

Instituto Federal Goiano – Curso de Pedagogia
Morrinhos - Goiás

Cristina Aparecida de Carvalho

Instituto Federal Goiano – Curso de Pedagogia
Morrinhos – Goiás

Michelle Castro Lima

Instituto Federal Goiano – Curso de Pedagogia
Morrinhos – Goiás

Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal Goiano – Curso de Pedagogia
Morrinhos – Goiás

RESUMO: Estudar as práticas e a formação das alfabetizadoras, no período compreendido entre 1979 e 2015 é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes. O presente estudo buscou analisar, do ponto de vista da História, Memória e Representação da Educação, os sentidos inscritos nas práticas das alfabetizadoras de Buriti Alegre e Goiatuba-GO. Para tanto, buscamos respaldo teórico das tendências que classificam as diferentes abordagens da pesquisa, sendo que esta proposta se apresenta no campo das pesquisas qualitativas. Como o saber está interligado à prática cotidiana e às instituições de formação na trajetória de vida de cada alfabetizador em atuação e a memória

se faz pelas lembranças e pelo esquecimento, a formação docente começa bem antes do ingresso em um curso de Pedagogia. Desta forma, após repensar as várias opções de pesquisa, almejamos investigar e apreender acerca do campo da história e historiografia da prática de alfabetizadoras que atuaram nas salas de alfabetização em Buriti Alegre-GO e Goiatuba, pois, é uma área extremamente interessante e carecer de demais estudos. Para chegar a um ponto sólido, fizemos o levantamento de dados por meio de diários que foram elaborados por alfabetizadoras dos períodos de 1979 a 2015, nas cidades de Buriti Alegre e Goiatuba – GO.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Práticas. Letramento. Método. História.

ABSTRACT: Studying the practices and formation of literacy teachers in the period between 1979 and 2015 is, first and foremost, to seek their insertion in a framework of interrelated representations that are perceived in the deepening of the study of sources. The present study sought to analyze, from the point of view of History, Memory and Representation of Education, the meanings inscribed in the practices of the literacy teachers of Buriti Alegre-GO and Goiatuba-GO. Therefore, we seek theoretical support of the trends that classify the different approaches of the research, and this

proposal is presented in the field of qualitative research. As knowledge is intertwined with daily practice and training institutions in the life trajectory of each literacy teacher in action and memory is made by memories and forgetfulness, teacher training begins well before entering a course in Pedagogy. In this way, after rethinking the various research options, we aim to investigate and learn about the field of history and historiography of the practice of literacy teachers who worked in the literacy rooms in Buriti Alegre and Goiatuba, because it is an extremely interesting area and lacking other studies. To arrive at a solid point, we made the data collection through diaries that were elaborated by literacy teachers from the periods 1979 to 2015, in the cities of Buriti Alegre and Goiatuba - GO.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar as práticas e a formação das alfabetizadoras, no período compreendido entre 1979 e 2015 é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes. Com relação a formação dos professores alfabetizadores, identificamos que a primeira escola de formação de professor primário foi a escola Normal em 1835 em Niterói. Posteriormente, esse modelo de formação foi se difundindo pelo Brasil.

Após as Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, o Curso de Pedagogia e, em 1972, através da Lei 5692, foram extintas as escolas normais e criada a modalidade de 2º Grau chamada habilitação específica de 2º Grau para o Magistério, conforme especificado na Lei:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; (BRASIL, 1971).

Desta forma, para atuar nas salas de alfabetização seria necessário apenas a habilitação específica de 2º Grau (Magistério). Em 1996, através da Lei 5.692, foi alterada a legislação passando a ser exigindo um professor formado em curso superior de Pedagogia ou Normal Superior para atuar nas salas de alfabetização e, somente na falta desses profissionais, seriam aceitos professores com formação específica de 2º Grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 foi alterada com a Lei nº 13.415/ 2017 e, atualmente, para atuar nas salas de alfabetização, o professor poderá ter o curso de licenciatura ou apenas a modalidade normal oferecida em nível médio. Juntamente com a desvalorização da formação do alfabetizador, acompanhamos as discussões sobre os métodos de alfabetização. Neste contexto, o objetivo desse artigo foi analisar as práticas de alfabetizadoras que atuaram nas salas

de alfabetização das escolas públicas de Buriti Alegre-GO e Goiatuba-GO de 1979 a 2015. O recorte cronológico da pesquisa foi realizado em decorrência da publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a sua tradução e publicação no Brasil.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DOCENTE

Em meados do século XIX, o objetivo da escola era formar cidadãos que se encaixassem na sociedade e ocupassem nela uma posição social e que gerassem uma reprodução social. Assim, a sociedade Imperial era dividida em três classes: o mundo do governo, o mundo da desordem e o mundo do trabalho. O primeiro era formado pelo que se considerava “boa sociedade”, o segundo pela população livre e pobre e, por fim, o terceiro era composto pelos escravos. Posteriormente, com a necessidade de que as pessoas estudassem, depois que o estudo se tornou acessível para além da sociedade imperial, surgiu a Escola Normal e, na sequência, o curso de Magistério, que formava professores para lecionar quando terminassem seus estudos. Villela (1990) esclarece que

As primeiras escolas normais brasileiras instituídas a partir das décadas de 1830 e 1840 do Oitocentos caracterizam-se por um processo moroso de formação, motivo pelo qual eram constantemente acusadas pelas assembleias provinciais, presidentes de províncias e chefes de instrução de situarem-se aquém das expectativas de provimento das escolas públicas que se criavam. Pôde-se constatar também naquele momento a pouca procura a esses cursos, recorrendo-se mesmo ao incentivo das bolsas de estudo para atraírem indivíduos pobres para o magistério. (VILLELA, 1990, p. 42).

Não obstante, a educação brasileira já procurava nesse período o modelo estrangeiro de ensino para ser aplicado nas escolas, e tal posição leva à falta de condições do Brasil em arcar com os custos para manter as instituições, que acabavam entrando em desarticulação e não chegavam a lograr êxito. Essa era a hipótese que circulava, porém quanto às províncias mais ricas, a falta de verbas não se confirma. Assim, Villela (1990) continua

De modo geral, é possível afirmar que também as décadas de 1850 e 1860 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores nas escolas normais, pois, em geral, caracterizam-se pela mesma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio, etc. Os governos provinciais oscilaram todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la. Entretanto, esse período anterior caracterizava-se pela indefinição em relação à necessidade, ou não, da formação de professores numa instituição específica, a década de 1870 assistiria a um reflorescimento da valorização das escolas normais. (VILLELA, 1990, p. 42).

Notadamente, observamos que não era de interesse desse governo a instrução

da população. Neste sentido, era percebida a dificuldade em manter as escolas normais, pois o Estado precisaria investir em formação de professores e dar suporte para a educação. Em meio a tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, Villela (1990) ainda expõe que

Durante o processo de constituição da profissão docente, os momentos de crise e extinção das escolas normais não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que a instituiu. O que aconteceu em alguns momentos pode ser interpretado como um redirecionamento de prioridades que variaram de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. (VILLELA, 1990, p. 43).

Até o século XIX a primeira Escola Normal no Brasil era mantida por um grupo conservador que dirigia uma sociedade hierarquizada, violenta e excludente. O “olhar” para a formação do professor se construía por meio da moralidade e disciplina, tendo como principal objetivo formar docentes que seguissem as mesmas práticas, moralizando e disciplinando seus alunos. Tal ação sobrepunha à disseminação do conhecimento e, por meio dessas intenções, escolhia-se o método de ensino e conteúdo a serem trabalhados nas escolas primárias.

Percorrendo todo o período histórico e passando por tantos acontecimentos que explicam o princípio da educação brasileira e a origem de algumas características que não nos desfizemos até o atual momento, podemos compreender a tradicionalidade dos métodos de alfabetização, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, em 1980 surgiu uma nova concepção de alfabetização, em que o método tradicional deveria ser extinto e o construtivismo deveria entrar em ação. O educador deveria partir do pressuposto da aprendizagem do aluno, ou seja, o ensino deveria partir do modo como o aluno aprende, e não do que o professor sabe, uma vez que, para o método tradicional, a criança é uma tábula rasa e apenas quando inicia seus estudos, começa a construção do seu conhecimento.

Assim, “a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende”. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 8). Nesse sentido, vemos a necessidade e importância que a perspectiva construtivista apresenta para a realidade do aluno. Para que haja um ensino mais democrático, o método em si precisa alcançar o máximo possível de alunos, mas não para gerar números de aprovados ou aumentar o percentual de população alfabetizada, e sim para que haja real assimilação do que é aprendido e não se torne um ato mecânico. Por meio disso,

A psicogênese da língua escrita contribuiu para romper este impasse ao mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem daquele que era considerado o mais escolar dos conteúdos escolares, utilizando um modelo teórico construtivista-interacionista. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 9).

Nessa perspectiva, inúmeras questões emergem ao pensarmos a respeito das

práticas, conceitos e métodos da alfabetização ampliando o campo de pesquisa sobre a temática alfabetização que passa a relacionar os métodos e conceitos com as práticas dos professores. Esse prisma da pesquisa em alfabetização que se abre é muito relevante e pode ser explorado juntamente com a prática, o que se torna mais interessante, que nos leva a compreender melhor os processos de aprendizagem e conteúdos a serem trabalhados, não desviando do que é proposto pela escola, mas adequando à realidade dos alunos, levando em conta que “se a escola democrática com que sonhamos ainda não é real como gostaríamos, a velha escola antidemocrática e preconceituosa só está de pé por inércia, não mais por convicção”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 9).

Essa escola tradicional pode ser repensada a partir das discussões sobre o letramento que é uma maneira de associar as práticas sociais com o que é aprendido na escola. Por letramento entendemos a compreensão do uso social da leitura e da escrita, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. (SOARES, 2010). Destarte, alfabetização e letramento não possuem o mesmo significado, mas andam conjuntamente. Este entrelaçamento se faz na junção da alfabetização como ato de aprender a ler e escrever e o letramento ao ir além da codificação e decodificação, é entender o que se lê e escreve. Por isso, tanto relacionamos a vida social do indivíduo com a escola, para que ele compreenda de forma significativa, tendo algum sentido para ele.

O letramento é uma discussão que podemos considerar recente. Anteriormente, a alfabetização era vista como um mero processo de aquisição da leitura e da escrita, partindo da vertente tradicional, dos ditados, cartilhas, leituras no quadro, todos exercícios que objetivam a memorização e cópia, os quais percebemos que as professoras do período pesquisado, utilizavam em suas práticas. O método sintético partia das vogais, letras do alfabeto, até as frases, que eram desconexas e sem sentido, encontradas nas cartilhas em que era aprendido o ba-be-bi-bo-bu. Os alunos liam várias vezes os mesmos trechos que acabavam sempre na mesma combinação com o objetivo de memorizar o que era lido, porque o método se baseia na memorização como princípio da alfabetização.

Além disso, eram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelo alfabetizador. Segundo os diários analisados entre 1979 a 2015, as salas eram multisseriadas, ou seja, possuíam várias turmas em um único espaço. Cada fileira representava uma série e, com isso, as salas se tornavam lotadas chegando a ter 61 alunos em 1979, a partir do relato das professoras. Por meio dos documentos também notamos que os alunos eram separados por nível de dificuldade, formando a primeira série “forte”, em que ficavam os alunos considerados bons e que tinham melhor desenvolvimento e a primeira série “fraca”, para onde iam os alunos com baixo rendimento. Essa divisão só torna o ensino extremista, porque se os alunos se separam, aquele aluno que tem dificuldade não irá aprender com aquele que poderia auxiliá-lo.

Os primeiros dias de aula eram tradicionais. As professoras o utilizavam para

apresentar a escola aos alunos, suas dependências e fazer a familiarização com o ambiente, com os colegas e lhes apresentavam os direitos e deveres. Havia a apresentação dos alunos, alguns diários constam atividades musicais e horário destinado para as novidades.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos a análise dos diários de forma qualitativa de um período de 1979-2015 na cidade Goiatuba e Buriti Alegre – GO. Em Goiatuba-GO houve muita cautela por parte da escola em permitir o acesso aos arquivos necessários para a construção dessa pesquisa. Assim, para dar andamento à pesquisa tivemos que apresentar uma carta da orientadora de Iniciação Científica, bem como uma carta de autorização do Secretário Municipal de Educação da Cidade pesquisada.

Em Goiatuba, analisamos os diários de duas escolas, sendo que uma já está extinta. Os arquivos da primeira escola estavam no prédio atual da escola. Os arquivos da segunda escola, que não está mais ativa, se encontravam na Secretaria Municipal de Educação, fechados em uma sala onde era a antiga biblioteca, em que toda a história estava caída no esquecimento. Thompson (1935) afirma que

Em todos esses campos da história, com a introdução de nova evidência antes não disponível; com a mudança do enfoque de investigação e com a abertura de novas áreas para ela; contestando alguns dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por eles aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. (THOMPSON, 1935, p. 28).

A história, podendo ser relacionada com os relatos das professoras alfabetizadoras, nos revela questões que discutimos no âmbito acadêmico e que podem trazer respostas que precisamos ou ainda mais questionamentos e campo de estudo. Entender como ocorrem as práticas das alfabetizadoras enriquece nossa pesquisa e nossa formação, já que nos leva a repensar a nossa prática e refletir acerca da realidade e do campo teórico sobre alfabetização.

Em Buriti Alegre-GO buscamos nos arquivos de duas escolas (uma municipal e uma estadual) uma cópia dos diários das turmas de alfabetização do período de 1979 a 2015. A partir dos diários realizamos um levantamento dos conteúdos, métodos e avaliações trabalhadas pelas professoras.

Utilizamos como fonte primária os diários das alfabetizadoras das 04 escolas pesquisadas no período de 1979 a 2015. A investigação buscou, na prática das alfabetizadoras, os indícios para compreender o que ocorreu no espaço escolar na tentativa de reconstruir as representações culturais, a partir de sinais oferecidos por essas fontes, indicadores da relação do professor com o aluno e suas contribuições

para a formação da cultura escolar.

Nessa perspectiva, o método do paradigma indiciário¹ contribuiu com o presente trabalho, uma vez que seu apego ao detalhe revelador não deixa de estabelecer o diálogo entre a parte e o todo, salvaguarda o pesquisador de cair na armadilha da descrição positivista. Metodologicamente, utilizamos de diferentes fontes, dentre elas, as documentais, já que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Com relação às fontes, elas são diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p. 45).

A partir do entendimento de Ludke e André (1986), a realização de uma pesquisa demanda o confronto entre dados, a partir de um problema definido que inquieta o pesquisador. Tal confrontação é realizada por um método escolhido, a partir do problema, para buscar as possíveis respostas para o estudo. Ludke e André (1986) 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. Em geral isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 1- 2).

Com esse delineamento, analisamos os diários e verificamos os conteúdos, as atividades e as avaliações que os professores ministraram e registraram para, a partir dos dados, compreender qual a concepção de leitura e de escrita apresentada no processo de alfabetização em Goiatuba e Buriti Alegre.

Utilizamos também as fontes iconográficas, uma vez que estas se inserem no paradigma indiciário. Destarte, a metodologia perpassa a pesquisa histórica e compreende a leitura e análise de fontes bibliográficas, questionários, análise de diários e material mimeografado utilizado pelas alfabetizadores e alunos.

Para análise dos diários nos pautamos na técnica análise de conteúdos (BARDIN, 2016) a qual, neste contexto, revela como técnica que se propõe ao entendimento de uma realidade perceptível, mas também uma realidade impalpável, que pode se revelar apenas nas conclusões do texto, com vários significados. Nesse sentido, a análise pretende ter uma pré-assimilação do ser, suas demonstrações, suas ligações com contexto, e essencialmente necessitando de um olhar detalhista do investigador.

Desta forma, preparamos todas as informações dos diários encontrados e separamos por ano e por professora, pois as professoras de alfabetização se repetem por vários anos. Então identificamos os diários de professoras que atuam há muitos

¹ Ginzburg (1986/2004) investiga sobre o paradigma indiciário; para mais informações consultar *O queijo e os vermes*. perspectiva qualitativa e histórica com base nos referenciais teóricos apresentados. É de caráter elucidatório conhecer quais são as narrativas produzidas pelas alfabetizadoras bem como suas representações e experiências. Faz-se necessário analisar quais são as suas indagações, observações e as lembranças sobre sua formação e prática.

anos nas turmas de alfabetização das professoras que atuaram um ou dois anos durante o período da pesquisa.

Como categoria de análise utilizamos os conteúdos e os procedimentos metodológicos disponíveis nos diários. Separamos os dados entre as metodologias tradicionais e metodologias modernas no ensino da leitura e da escrita.

Nos diários analisados pudemos observar que todos tinham as mesmas características, ou seja, no início do ano letivo trabalhavam muito a familiarização dos alunos com o ambiente escolar apresentando as dependências do local e explicavam as regras. Com relação aos procedimentos metodológicos, havia muito ditado, leitura no quadro e cópias. Há, na maioria dos diários, o cântico como instrumento para várias atividades, como para trabalhar a lateralidade, expressão musical e atividades rítmicas.

Após analisarmos os diários, elaboramos um questionário que foi respondido pelas professoras do ciclo I do Ensino Fundamental que atuaram no período pesquisado. O questionário complementou algumas informações sobre os conteúdos e métodos de ensino que não estavam claros nos diários. O questionário utilizado contém 19 questões objetivas e 01 questão discursiva.

4 | PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

No diário analisado de 2013 da professora Girassol foi observado o uso do método sintético ou silábico, com a aplicação da cartilha em uma aprendizagem de forma mecânica, ou seja, o aluno se torna um “copista” e memorizador. Todavia, falamos da aplicação de uma metodologia para o ensino, não necessariamente um método específico, podendo então utilizar tanto o método analítico quanto o sintético.

Na avaliação do questionário da professora Girassol ela aplica o método sintético, alfabético e fônico, alegando que esses procedimentos atendem às necessidades educacionais da criança. Além disso, quando questionada sobre o uso do letramento na importância no hábito de ler, ela concorda ser um ponto fundamental, contudo quando questionada sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais com os alunos, a mesma diz não fazer a utilização.

Na análise dos diários da educadora Rosa identificamos que ela também seguia a mesma metodologia da professora Girassol, aplicando o método sintético ou silábico. Como citado anteriormente, da mesma forma há o uso da cartilha em um processo mecânico de ensino e aprendizagem da escrita, sem a devida aplicação no uso social da leitura e escrita. Em geral, eles trazem como pauta repetições silábicas, de sons, em textos destituídos de qualquer significado.

O questionário avaliado da professora Rosa apresenta o método sintético, alfabético e fônico. A professora não possuía formação em pedagogia, mas sim o curso de habilitação de 2º grau em magistério. Um ponto a ser ressaltado é o fato da Girassol seguir o mesmo processo quanto ao procedimento de aprendizagem, apesar

de se tratar de épocas diferentes. Girassol é uma das professoras que atuou durante toda a vida profissional nas turmas de alfabetização. Godoy (1995) reflete que

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Por meio do questionário, identificamos que 80% das alfabetizadoras trabalharam na alfabetização entre 02 e 05 anos e atuam em todas as disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental, exceto Educação Física. Apenas uma professora alfabetizadora diz conhecer e utilizar o método analítico, sendo essa a única que diz conhecer o conceito de letramento e o utilizar em sala de aula. Segundo o questionário aplicado, todas as demais usaram e ainda utilizam o método sintético. As outras professoras não souberam explicar essa parte do letramento, todas falaram que trabalham a leitura dentro da sala de aula; 9 delas utilizam a cartilha e 2 delas, diferentes gêneros textuais. Nas escolas lócus da pesquisa há uma biblioteca, mas os alunos não costumam frequentá-la.

Nos questionários pudemos identificar algumas menções aos descritores da prova ANA² e, após a análise das fontes, concluímos que muitas das atividades trabalhadas pelos professores alfabetizadores são semelhantes ou iguais às solicitadas na avaliação ANA. Desta forma, a partir da análise das fontes e da revisão bibliográfica, identificamos que os descritores da prova ANA são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

Segundo os questionários, as professoras alfabetizadoras não acreditam que a prova ANA auxilia no processo de diagnóstico de aprendizagem dos alunos. Apesar de a prova não ser considerada um índice de desenvolvimento da Educação Básica, ela é utilizada como um diagnóstico de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber as considerações finais, ressaltamos que o principal interesse dessa pesquisa foi identificar as práticas e metodologias de alfabetização das professoras de Buriti Alegre-GO e Goiatuba-GO descritas nos diários das professoras. A presente pesquisa contribuiu significativamente para a construção do nosso conhecimento científico e histórico, fazendo-nos refletir sobre as práticas utilizadas e relacioná-las ao presente.

² A avaliação ANA é feita para instituições escolares públicas destinadas para estudantes do 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de Alfabetização, introduzido como forma de avaliar o desenvolvimento da alfabetização após a formação dos professores nos cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

As práticas de alfabetização, obtidas no contexto da pesquisa, mostraram que devemos mudar a formação do professor relacionada à utilização das cartilhas. Ela limita esses alunos a aprender a ler somente textos simples, em que as lições começam pelas vogais, em seguida a formação dos encontros vocálicos e, posteriormente, a silabação. Tais práticas estabelecem uma aprendizagem mecânica, com a decodificação das letras representativas dos fonemas, sem a compreensão do verdadeiro significado do que está sendo aprendido.

Neste sentido, o professor se torna um mero reproduzidor das metodologias da cartilha, não tendo nenhum referencial teórico em sua prática educativa. Aos poucos ele vai se mostrando desinteressado, sem o uso efetivo da criatividade, experiência, intuição e bom senso.

De outro modo, no letramento o conhecimento não é acumulativo, mas sim incorporado pelo educando enquanto sujeito e não como objeto de aprendizagem, trazendo destaque para a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. O aluno aprende na interação com os outros, defendendo a necessidade de uma abordagem do uso social da escrita e da leitura com a capacitação do aluno para a leitura e a escrita em todos os aspectos.

Identificamos no estudo que as práticas de leitura e escrita se limitavam ao ensino da codificação e decodificação da língua materna. Apenas em dois diários encontramos descritas práticas de letramento. Além disso, segundo os questionários, apenas duas professoras afirmam trabalhar com diferentes gêneros textuais. Destacamos que, entre as professoras que responderam o questionário, duas não utilizaram métodos tradicionais de alfabetização. As demais afirmaram utilizar o método silábico, sendo que cinco professoras além do silábico utilizam também o alfabético e o método misto.

Durante a análise dos diários, observamos também que as práticas de ensino da leitura e da escrita continuam pautadas em métodos tradicionais que privilegiam a codificação e decodificação. Apesar dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2016), Cagliari (1998) e das propostas do Curso ofertado pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 90% das professoras envolvidas nesta pesquisa não alteraram as metodologias tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Scipione. São Paulo, 1998.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, V.35(2), 1995, p. 57-63

LIMA, M.E.A.T. Análise do discurso e/ou Análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16 (4): 569-76.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VILLELA, H. **A primeira escola normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação de mestrado, UFF, 1990.

THOMPSON, Paul, 1935 – **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-309-5

