



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA MONTESSORIANA
DO DISTRITO FEDERAL***

MARCELLA SCALCO DOMINGUES DE FREITAS

Brasília, julho/2011.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA MONTESSORIANA
DO DISTRITO FEDERAL***

MARCELLA SCALCO DOMINGUES DE FREITAS

Brasília, julho/2011.

***A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA MONTESSORIANA DO DISTRITO FEDERAL***

MARCELLA SCALCO DOMINGUES DE FREITAS

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Norma Lúcia Neris de Queiroz.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. MsC Maria Aparecida Camarano Martins
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. MsC Sandra Regina Santana Costa
Secretaria de Educação do Distrito Federal

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar a vida e por me confortar nos momentos em que preciso para seguir minha caminhada.

A minha mãe, Helena, e ao meu pai, Nilo, por representarem a base da minha vida e por me oferecerem suporte afetivo e financeiro nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos, que mesmo distantes, sempre estiveram ao meu lado dando força e trocando experiências.

Ao meu namorado, Bruno, pela companhia agradável e por sempre incentivar meu sucesso acreditando que sou capaz.

Aos queridos amigos do curso de Pedagogia que compartilharam comigo nesses quatro anos momentos de muitas emoções, alegrias e tristezas tornando o espaço acadêmico muito mais divertido, em especial, Jessyka, LÍlian, Débora, Léo e Allan.

À grande amiga, Maiara, que com toda sua paciência sempre se dispôs a me ajudar no que foi necessário, transmitindo a mim sua calma e paz interior. Aos amigos distantes, que mesmo de longe, sempre mantiveram contato trocando vivências, muito importantes para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Aos diversos amigos que sempre estiveram por perto alegrando os lugares por onde eu passava.

Aos participantes e colaboradores da instituição estudada, pois sem eles a pesquisa não ganharia forma.

Aos professores que contribuíram para o aprendizado e desenvolvimento no curso de Pedagogia, sobretudo a professora Norma que com toda sua dedicação auxiliou para a construção deste trabalho, colaborando para a conclusão de mais uma etapa da minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, companheiros de todos os momentos, os únicos que tenho a certeza que poderei contar sempre que precisar, os quais me ensinaram o amor maior, o amor entre pais e filhos.

FREITAS, Marcella Scalco Domingues de: **A Construção da Leitura e da Escrita no processo de alfabetização de uma Escola Montessoriana do Distrito Federal**. Brasília-DF, Universidade de Brasília/FE - Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011.

RESUMO

O presente estudo busca analisar a construção da leitura e da escrita em turmas de alfabetização de uma escola montessoriana do Distrito Federal trazendo a tona uma metodologia de ensino diferenciado, preconizado por Maria Montessori que conseguiu pensar uma metodologia de ensino, na qual a criança pequena ocupava o centro e era o principal agente da aprendizagem. Para discutir essa temática, elegemos como objetivo geral: analisar a construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de duas turmas em uma escola da rede particular de ensino que adota princípios da educação montessoriana no Distrito Federal e como objetivos específicos: descrever a proposta pedagógica da instituição investigada; identificar os recursos didáticos previstos pela educação montessoriana para o aprendizado da leitura e da escrita dos alunos em processo de alfabetização; descrever as estratégias utilizadas pelas professoras nas atividades de leitura e escrita; analisar facilidades e dificuldades oferecidas pela educação montessoriana para uma aprendizagem significativa dos alunos em processo de alfabetização e analisar com as professoras envolvidas no estudo que razões a educação montessoriana não foi aplicada ao sistema público de ensino do Distrito Federal. Para fundamentar a nossa análise de dados construímos o referencial teórico a partir dos autores Montessori (1965), Pujol-Busquets (2003), Pollard (1990), Montessori Jr. ([19--?]), entre outros, que se referem ao sistema Montessoriano para uma compreensão do trabalho realizado. Para a construção de dados, utilizamos a pesquisa qualitativa em uma escola da rede particular de ensino que adota os princípios e metodologia Montessoriana e como instrumentos, a observação participante na sala de aula e a realização de entrevista semi-estruturada com três professoras participantes. A análise dos dados a discussão dos resultados foram realizadas a partir de quatro categorias: o que pensam as professoras sobre a proposta pedagógica da escola investigada; o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação montessoriana; estratégias de trabalho das professoras na perspectiva da Alfabetização e letramento e dificuldades de implantação da educação Montessoriana na rede pública de ensino do Distrito Federal segundo as professoras. Os resultados evidenciaram que as professoras conhecem o método com o qual trabalham, mas em sua prática pedagógica não se prendem somente a ele, pois o mais importante para elas é reinventar o ensino-aprendizagem; para atingir as demandas dos dias de hoje, as professoras recriam sua prática pedagógica alfabetizadora numa perspectiva do letramento; as professoras pensam positivamente a respeito da proposta pedagógica da escola; são muitos e variados os materiais montessorianos para o aprendizado da leitura e da escrita, entretanto as professoras criam novos materiais pedagógicos sempre que necessário; o processo de ensino-aprendizagem não oferece grandes dificuldades, uma vez que os alunos têm seu ritmo de aprendizagem respeitado; a metodologia montessoriana não é aplicada nas escolas públicas do Distrito Federal, segundo as professoras, provavelmente pela falta de investimentos na educação pública. Concluímos que a construção da leitura e da escrita a partir do método Montessori se dá de forma rica, a partir de incentivos do material e das próprias professoras.

Palavras-chave: leitura e escrita; sistema Montessoriano; alfabetização e letramento.

SUMÁRIO

Agradecimentos	V
Dedicatória	VI
Resumo	VII
Apresentação	10
 PARTE I - Memorial educativo	 12
 PARTE II - Estudo de Pesquisa	
Introdução	20
<i>Capítulo 1 - Referencial Teórico</i>	
1.1 – Trajetória de Maria Montessori e suas contribuições pedagógicas	24
1.2 – A criança e a Educação Montessoriana	29
1.3 – A construção da leitura e da escrita na Educação Montessoriana	31
1.4 – Alfabetização e letramento	34
<i>Capítulo 2 - Metodologia de Pesquisa</i>	
2.1 – A pesquisa e as opções metodológicas	37
2.2 – Contexto da pesquisa	38
2.3 – Sujeitos Participantes	39
2.4 – Instrumentos de construção de dados	40
2.5 – Procedimentos de construção de dados	41
2.6 – Procedimento de análise de dados	41
<i>Capítulo 3 - Análise dos dados e discussão dos resultados</i>	
3.1 – O que pensam as professoras sobre a proposta pedagógica da escola investigada?	42
3.2 – O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Montessoriana e seus princípios básicos	45
3.3 – Estratégias de trabalho das professoras na perspectiva da Alfabetização e letramento	53
3.4 – Dificuldades de implantação da educação Montessoriana na rede pública de ensino do Distrito Federal segundo as professoras	56

Considerações finais	59
PARTE III - Perspectivas Profissionais	
Perspectivas Profissionais	63
Referências	64
Apêndice	67
Anexos	68

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta-se como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Pedagogia, caracterizando o Trabalho de Conclusão de Curso em três partes: memorial educativo, estudo de pesquisa e perspectivas profissionais.

Na primeira parte, apresento o memorial educativo por meio do qual expresso minha trajetória escolar da infância até os momentos atuais, contudo dei maior ênfase ao meu desenvolvimento durante os quatro anos do curso de Pedagogia, que me tornaram uma pessoa com visões diferenciadas frente à temática da educação e um ser mais humano capaz de perceber e auxiliar dificuldades alheias.

Na segunda parte, encontra-se o estudo de pesquisa com o título: *A construção da leitura e escrita no processo de alfabetização de uma escola montessoriana do Distrito Federal*. Para tanto, esta parte está organizada em capítulos. No primeiro capítulo, foi trabalhado o referencial teórico, o qual fundamentará a análise dos dados e a discussão dos resultados. Para a construção desta fundamentação dividimos este capítulo em subtópicos, contendo estudos de autores que trabalham com a temática pesquisada, como por exemplo, Montessori (1965), Silva (1939), Pujol-Busquets (2003), Soares (2004), entre outros.

O segundo capítulo destina-se à descrição da metodologia de pesquisa, na qual detalho as ações metodológicas no percurso deste estudo, indicando o tipo de pesquisa, o contexto em que ela aconteceu, os participantes, os instrumentos de construção de dados e os procedimentos de construção e análise dos dados.

Neste estudo, trabalhei com a abordagem qualitativa, obtendo dados por meio de observações participantes e da realização de entrevistas semi-estruturadas com professoras em um ambiente natural de aprendizagem das crianças, o espaço da sala de aula. E no terceiro capítulo apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados, destacando pontos relevantes para a compreensão da temática trabalhada.

A terceira e última parte descrevo as perspectivas profissionais da pesquisadora que a vocês escreve, discorrendo sobre objetivos pretendidos após a conclusão do curso de Pedagogia, isto é, aos presentes interesses ligados à vida pessoal e à carreira profissional.

Parte I

Memorial Educativo

MEMORIAL EDUCATIVO

Da Educação Infantil ao Ensino Médio

Meu nome é Marcella Scalco Domingues de Freitas, filha de Nilo Paulo de Freitas e Helena Scalco Domingues de Freitas. Nasci no Rio de Janeiro-capital em 26 de maio de 1987.

Como filha de militar sempre morei em locais diferentes desde pequena. Aos 3 anos de idade saí do Rio e fui morar em Pouso Alegre-MG e em seguida em Itaituba no Pará onde tive meu primeiro contato com a educação institucionalizada. Entre 4/5 anos de idade ingressei no jardim de infância (acho que era assim chamado).

Após esse período que durou uns seis meses mudei para uma escola no centro da cidade, chamada “Escola Municipal Batista” onde iniciei o período de alfabetização. As salas eram separadas por idade e a professora era bem próxima das crianças.

No meio do ano letivo, nos mudamos para Goiânia. Lá continuei na alfabetização, mas agora em uma instituição de ensino particular que se chamava “Saci-Pererê”. Acredito que com as constantes mudanças e a precariedade de estímulos para aprender anteriormente, acumulei grande defasagem de conteúdos escolares. Essa defasagem impedia-me de acompanhar a turma. Como meus pais sempre foram muito presentes na minha vida escolar e tomaram consciência dessas dificuldades me apoiaram e procuraram ajudar-me em casa no que foi preciso.

Lembro como se fosse hoje das marcas de caneta vermelha nas primeiras palavras que escrevia na escola, indicando erros, os quais não tinham o menor significado para mim, pois não me explicavam o porquê do erro. As marcas vermelhas me fizeram ter certo receio de escrever, pois sempre achava que estava feio e errado e até hoje carrego conseqüências destes episódios de escrita, ou seja, sinto-me insegura na hora de escrever trabalhos, relatórios ou qualquer tipo de texto que tenha de ser lido por outras pessoas.

No final daquele ano, minha mãe me mudou para outra escolinha também particular, agora mais perto da casa que estávamos instalados. A nova escola se chamava “O ligeirinho” e ali fiz a primeira e segunda série. Da primeira série lembro-me de um momento que me marcou: um dia em sala quando um colega lia uma parte do livrinho que estava sendo trabalhado, a professora o interrompeu e pediu que eu lesse o restante e até então eu não sabia ler, só sabia juntar uma ou outra sílaba. Isso me incomodou profundamente, pois me senti envergonhada diante de todos que sabiam. Depois desse episódio, os professores queriam me

voltar para a turma de alfabetização inicial, mas nessa época eu já estava com 7 anos e meus pais acharam que ia me prejudicar colocando junto com colegas mais novos. Com isto, fizeram um acordo com a escola de que eles próprios iam me ensinar a ler e escrever no prazo de três meses. Se eu não aprendesse a ler neste prazo, retornaria à sala de alfabetização inicial. Foi um período corrido, em que meu pai, em especial, trabalhou duro comigo para tentar recuperar minha defasagem. Estudei em livrinhos com figuras, livros infantis, até que um dia junto a ele eu peguei o jeito e finalmente entendi que as sílabas se juntavam e formavam palavras que iam formar frases. Passei a ler sem parar, de tanta felicidade. O entendimento de que a leitura proporcionava uma compreensão de algo escrito veio com o tempo. Continuei então, na primeira série. Devido às mudanças de escola muitos conteúdos ficavam perdidos e eu só precisava de um pouco de atenção e auxílio para conseguir acompanhar os outros, o que na escola com muitas crianças, ficava complicado. Graças ao acompanhamento e estímulo dos meus pais pude seguir.

A professora da segunda série era bastante carinhosa na maneira de falar com a turma, o que nos incentivava participar das atividades. Com ela lembro-me de ter aprendido a tabuada até de 1 ao 10 depois de repetir em folha de almaço umas 20 vezes de cada uma, mesmo que esse processo repetitivo não esteja em alta hoje, foi assim que aprendi a tabuada e nunca mais esqueci. Ela fazia isso na escola e minha mãe, em casa.

Na terceira série, mudei para Rio Branco – AC. Lá estudei na “Escola Municipal Mozart Donizetti” por ser perto de onde morava. Depois me mudei para um bairro muito distante e tinha então de pegar dois ônibus para ir e voltar todos os dias, o que angustiava muito minha mãe, pois tinha medo que algo acontecesse a mim e meu irmão, afinal se tratava de duas crianças, uma com nove e a outra com oito anos de idade. Nessa série encontrei muitas dificuldades para passar de ano, pela mudança brusca de escola, de cidade e ainda ser uma escola pública, cuja quantidade de alunos que requeria atenção individualizada da professora em sala de aula era enorme. Essa situação impedia a professora auxiliar a mim, pois eu ainda precisava desenvolver minhas potencialidades e estava acostumada com um ritmo e tive de acompanhar outro.

Iniciei a quarta série nessa escola e depois de uns meses de aula começaram as greves e meu pai mudou meu irmão e eu para uma escola particular para acabar com esse problema, já que ter aulas nas férias iria atrapalhar a nossa volta para Goiânia no período de recesso. A nova escola ficava pertinho de onde estávamos morando para alívio da minha mãe, que podia nos acompanhar sempre. No momento minha memória falha acerca do nome da escola. Todos os dias ao chegarmos cantavam músicas religiosas, pois o colégio era religioso e depois íamos

para sala de aula. A professora ficava em um tablado na frente das carteiras, onde ministrava as aulas. Era uma professora para todas as matérias. Socializei bem com duas meninas logo no início. Elas ajudaram-me bastante durante o período que estudamos juntas. Participei da primeira Feira de Ciências da minha vida escolar, trabalhando com o fenômeno *El-niño*. A professora também auxiliou bastante para que eu me desenvolvesse na turma. Terminado o ano voltei para Goiânia.

Novamente em Goiânia fui estudar em uma escola também particular, chamada inicialmente de “Mickey Mouse”, mudando o nome para “G&J” tempos depois, por uma mudança de donos. Essa mudança de donos prejudicou a todos os envolvidos na escola, pois acarretou uma desorganização e consequentemente começaram ocorrer falhas no ensino, mas ali fiquei da quinta à oitava série, com muitas lacunas, concluindo o ensino fundamental quando a escola estava praticamente falindo.

Após esse período, mudamos para Brasília e estamos até hoje. Aqui, cursei todo o ensino médio no Colégio Militar de Brasília, onde minha defasagem e as lacunas finalmente começaram a ser supridas. Corri muito contra o tempo perdido, mas tive todo acompanhamento necessário para desabrochar e continuar em frente. Mais uma vez com auxílio do meu pai consegui e pude acompanhar o ritmo desse Colégio.

O Colégio Militar de Brasília é enorme e atende há muitos alunos. Essas condições geram também dificuldades na socialização dos alunos. Em meu caso, fui aos poucos conhecendo alguns colegas e fazendo amizades. As turmas nunca eram as mesmas, mudava de ano em ano ou de semestre a semestre, nesse sentido parece a UnB. Havia um sorteio pelo sistema e ficávamos na turma que era determinado por ele. Foi uma experiência ótima, que me fez amadurecer muito, tanto na questão escolar quanto na questão pessoal.

No segundo ano, tive de apresentar como requisito para obtenção de nota um TI (trabalho interdisciplinar) que pode ser “comparado” em sentido bem simples a um TCC. Escolhíamos um tema e a partir dele tínhamos de desenvolver uma pesquisa, obedecendo cada aspecto pedido em cada disciplina. Uma proposta inovadora e interessante por inserir os alunos de ensino médio nas práticas de pesquisa.

No terceiro ano, as aulas eram dadas em função do vestibular, estudei o quanto deu, talvez sem me esforçar muito e então depois de realizar a prova veio à decepção, não tinha passado. Decidi então começar a trabalhar e estudar. Fazia cursinho no Alub a noite e trabalhava durante a tarde e assim foi durante seis meses, não passei novamente. Tentei alguns vestibulares para UnB e outras faculdades para os cursos de enfermagem, odontologia,

farmácia, mas todos sem êxito. Até que resolvi começar uma faculdade particular. No primeiro semestre de 2007, cursei enfermagem na Universidade Paulista – UNIP. Não estando muito contente e já sem a pressão do vestibular, fui estimulada a participar do concurso vestibular na UnB mais uma vez, mas agora para Pedagogia, já que eu estava trabalhando com aulas particulares para criança e estava gostando. Felizmente quando saiu o resultado meu nome estava lá, senti uma alegria imensa e só sabia chorar de emoção. Finalmente não ia mais gastar com faculdade particular e ia estudar em uma universidade que se preze.

A UnB e o curso de Pedagogia

A UnB para mim representa o incentivo presente dos meus pais na minha vida e a superação das diversas dificuldades que encontrei ao longo da minha escolarização. Estudar em uma Universidade Pública me fez perceber que eu sou capaz, mesmo diante de barreiras, o que vale é batalhar e ter força de vontade.

A escolha do curso de Pedagogia deveu-se ao fato de dar aulas particulares para crianças na época em que participei do concurso vestibular. Eu gostava muito de crianças e achava que o curso serviria para aperfeiçoar o trabalho que vinha realizando.

Ao chegar à UnB tive algumas dificuldades, lógico, como acontece com todo calouro perdido. O primeiro semestre fiz a grade fechada que me ofereceram, pois não compreendia ainda como funcionava as questões técnicas de matrícula. No entanto esse semestre me surpreendeu negativamente, pois fiz uma disciplina com uma professora que reprovou mais da metade da turma de calouros e acabei deixando para fazer essa disciplina mais no final do curso com receio de ter aulas com a mesma professora, já que eu fui uma das reprovadas. A disciplina Oficina Vivencial proporcionou a nós calouros o contato com as experiências de vida de cada um até chegar à universidade abrindo espaço para que nós alunos nos colocássemos um no lugar do outro, criando relações de amizade, de respeito e de cooperação entre o grupo e valores muitas vezes esquecidos na sociedade em que vivemos hoje.

No segundo semestre, conheci a professora Anelice Batista que ministrava a disciplina “*O Educando com Necessidades Educacionais Especiais*”. O entusiasmo dela era muito grande ao falar que qualquer pessoa tem potencial para aprender, mesmo com limitações. Isto me fez entender que o problema está na falta de atenção a quem apresenta dificuldades de aprendizagem, seja por qualquer motivo e não está apenas no aluno que não aprende. Percebi a importância de nós, Pedagogos(as), quando estamos em sala de aula, sermos atenciosos e

reconhecer as dificuldades de cada um em sua individualidade afim de proporcionarmos o ambiente e a didática adequados para o desenvolvimento de cada um.

Neste semestre, cursei, também, as disciplinas “*Pesquisa em Educação e Organização da Educação Brasileira*”. Essas disciplinas a meu ver poderiam ser ministradas lá pelo quinto ou sexto semestre, visto que no segundo semestre eu me considerava imatura para atividades de pesquisa e para entender certas leis da educação, que hoje me fazem sentido. Naquele momento, eu não tinha o preparo intelectual nem pessoal para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos tratados nas disciplinas. Se eu tivesse feito em semestres posteriores teria aproveitado muito mais, devido ao meu amadurecimento pessoal em relação ao curso no sentido de aprender a estudar sozinha, a buscar conhecimentos fora do ambiente da universidade, pesquisando e relacionando conceitos e conhecimentos.

Já no terceiro semestre, cursei “*Projeto II*” com o professor Renato Hilário que foi maravilhoso. Sua relação afeta com os alunos, sua atenção, sua dedicação e seus ensinamentos foram de extrema importância para a compreensão das diversas áreas de um pedagogo, que vai da sala de aula até a atuação em uma empresa com a criação da Pedagogia Empresarial. Também continuei a aprender como trabalhar e proporcionar os meios necessários para o desenvolvimento do portador de necessidades educacionais especiais com a professora Anelice por meio da disciplina *Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE*.

No quarto semestre, tive o primeiro contato com a Educação Matemática com a professora Solange Amato, de um imenso carisma. Ela desmistificou o ensino da Matemática, mostrando que ele pode ser simples e agradável e que qualquer pessoa pode entender essa tal matéria que faz cabeças ferverem, basta modificar e adaptar o jeito de ensinar de acordo com a idade e a realidade que se trabalha. Aprendi a trabalhar com material dourado, fazer jogos de fração, que posteriormente utilizei em aulas particulares que dava para crianças. Matriculei-me neste semestre também na primeira fase do “*Projeto III – Dificuldades de aprendizagem*”, assunto que me interessei durante as aulas com a professora Anelice, mas durante as aulas do projeto minhas idéias não concordavam com as da professora, então ao terminar o semestre não dei continuidade ao tema. Também neste semestre, estudei Didática Fundamental que me auxiliou no aprendizado de como criar um planejamento de aula, quais recursos utilizar, quais estratégias, quanto tempo tenho disponível para cada atividade que pretendo desenvolver, quais objetivos penso em alcançar com as atividades propostas, entre outros aspectos importantes para a preparação de uma aula.

No quinto semestre, dei continuidade ao estudo da matemática cursando “*Educação Matemática II*” e “*Projeto III*” fase dois também em Educação Matemática, ambos com a professora Solange Amato. Continuei aprendendo práticas pedagógicas do ensino da Matemática e o projeto me deu a oportunidade de construir materiais pedagógicos para o ensino da Matemática como o QVL (quadro valor de lugar), as tiras de fração, os materiais para agrupar e desagrupar, entre outros e todos muito simples de fazer com utensílios que temos em casa, até mesmo objetos recicláveis. Gostei muito dessa área, mas no semestre seguinte não pude frequentar a fase três do Projeto III, pois os horários não permitiram. Cursei também a disciplina “*Processo de Alfabetização*” que apresentou meios e métodos diferenciados para alfabetização de crianças, além de propostas para ensinar por meio de brincadeiras e a importância da construção da leitura no ser em desenvolvimento.

Quando cheguei ao sexto semestre já estagiava em uma escola particular do DF, que permitiu desenvolver aspectos da prática de um pedagogo em sala de aula. Foi importante tanto para o amadurecimento profissional, oferecendo uma perspectiva do que seria trabalhar com crianças na realidade de escola particular, quanto para meu crescimento pessoal, pois o trabalho com crianças significa lidar com situações diferentes a cada dia, exigindo discernimento para resolvê-las da maneira adequada. Neste semestre, resolvi cursar Português Instrumental que me ajudou a relembrar alguns conceitos gramaticais que estavam esquecidos e proporcionou o aprimoramento das técnicas de resumo: fichamento, resenha e redação.

No sétimo semestre, consegui dar continuidade ao *Projeto III* de Matemática realizando um trabalho de análise de erros em provas de Matemática a fim de entender quais conteúdos ofereciam maiores dificuldades de compreensão, exigindo a busca de outros meios de ensino-aprendizagem. Como não havia a possibilidade de continuar em Educação Matemática no *Projeto IV* optei, então, como campo para este projeto a alfabetização por conta de horários e também por trabalhar em uma escola que me instigava a pensar sobre seu método. Realizei as duas fases deste projeto com a professora Stella Bortoni-Ricardo em alfabetização e letramento. Decidi estudar o ensino de vogais no Método Montessori. E ao final do Projeto IV entreguei um trabalho de pesquisa com esse tema.

Hoje, no oitavo semestre, continuo trabalhando em sala de aula e curso as disciplinas finais para complementar os créditos necessários à formação em Pedagogia e também a disciplina *Projeto V* seguindo com o estudo sobre o “Processo de construção da leitura e escrita em uma escola que adota o Método Montessori” que tem me proporcionado diversos

conhecimentos, tendo como orientadora a professora Norma Lucia, que tem me oferecido o devido suporte.

Em todos os momentos na Faculdade de Educação, aprendi que a educação é possível em qualquer lugar que estejamos e em qualquer momento da vida. No entanto, é preciso ter dedicação e não medir esforços para auxiliar o outro. Nós, Pedagogas(os), precisamos praticar alteridade sempre, exercendo o lugar do outro a fim de entender suas dificuldades, somos os principais responsáveis em avaliar nossas práticas e melhorá-las diante de tantas mudanças ocorridas diariamente na sociedade brasileira.

Parte II

Estudo de Pesquisa

INTRODUÇÃO

O Brasil vive um momento de profundas transformações e exige cada vez mais conhecimentos dos sujeitos para exercerem funções socioeconômicas, políticas e ideológicas como trabalhadores e cidadãos. Neste sentido, as primeiras competências a serem desenvolvidas correspondem às atividades de leitura e escrita, visto que o alcance dessas competências auxiliará na aprendizagem de diversos outros conhecimentos. Partindo deste princípio, torna-se oportuno estudar como estão sendo construídas essas habilidades no processo de alfabetização de crianças.

Na sociedade brasileira contemporânea, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a escola é uma das instituições que deve garantir o acesso aos saberes socialmente elaborados pela humanidade para formar um sujeito ativo, participante, crítico e autônomo no meio em que vive. Sendo assim, o aprendizado formal da língua escrita fica também a cargo dessa instituição, seja ela pública ou privada, considerando a escrita uma habilidade indispensável para que os sujeitos aumentem suas possibilidades de inserção e participação em práticas sociais, tais como: a comunicação por meio de materiais escritos, o registro para garantir a memória das ações sociais e a relação entre os sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê em seu artigo 32 que o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos: o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; entre outros aspectos.

De um modo pouco sistematizado, a aprendizagem da língua escrita é iniciada pelas crianças na educação infantil com o auxílio de livros infantis, agendas, bilhetes, cartões, jornais, revistas, entre outros, com a intenção de participarem mais do mundo letrado. Assim sendo, quando as crianças chegam ao processo de alfabetização mais formal são capazes de revelar hipóteses sobre a escrita. Isto é, algumas crianças reconhecem que a escrita é diferente do desenho, bem como identificam e conhecem as letras do nosso alfabeto, entre outras habilidades.

No que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita em um sentido geral, não se pretende para a formação do indivíduo somente a decifração e codificação do código escrito, mas um entendimento geral do que certo contexto deseja comunicar. A escrita refere-se a um

conjunto de habilidades que vão desde a escrita do nome até a de documentos complexos que fazem parte de um processo em que primeiro se aprende as letras, depois se aprende como utilizá-las para formar palavras, frases e textos, ou seja, é preciso dominar o alfabeto em primeiro lugar para, então, aprender a organizar idéias em forma de textos escritos, de estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente (SOARES, 2010).

Por outro lado, a leitura não está associada apenas a textos impressos, ou seja, refere-se também a outras linguagens, como por exemplo, a leitura de imagens que às vezes transmitem mais informações que as palavras. Ou ainda as diversas situações da vida que exigem de nós certas interpretações gerando outro tipo de leitura, isto é, a leitura de mundo (FREIRE, 1989), a qual demonstra a compreensão que cada um tem sobre os aspectos da vida, dos valores e da sociedade. Neste sentido, é importante que crianças durante o seu desenvolvimento escutem histórias lidas pelos adultos ou até mesmo por outras crianças que já dominam a leitura.

A contação de histórias infantis pode ser um ponto de partida para instigar o aluno a ler sozinho e procurar novas histórias, além de ser um exercício de compreensão, reflexão, interpretação e incorporação de novo vocabulário. É interessante também que o professor promova momentos de diálogo com seus alunos na intenção de descobrir as leituras de cada um, o sentido que atribuem à escrita, as situações da vida real, os desenhos, os sons, as imagens, entre outros. Outras estratégias podem ser utilizadas a fim de mostrar aos alunos que cada leitura ou situação da vida indicam uma nova compreensão.

Partindo, especialmente, da necessidade do desenvolvimento das competências de leitura e escrita no mundo atual e da compreensão de que aprender a ler e escrever não significa somente decodificar e codificar letras de maneira mecânica torna-se oportuno estudar como as crianças estão estruturando esses conhecimentos básicos para sua formação como cidadãos. Portanto, para a realização do nosso estudo, partimos do seguinte questionamento: *Como se dá a construção da leitura e da escrita pelas crianças em turmas de alfabetização em uma escola montessoriana no Distrito Federal?*

As turmas de alfabetização escolhidas para este estudo pertencem a um estabelecimento de ensino particular do Distrito Federal, cuja proposta pedagógica é norteada pelos princípios da educação montessoriana.

O meu interesse por esse tema surgiu quando realizei um estágio remunerado em uma instituição de ensino particular de Brasília que adota a metodologia de ensino montessoriana. O período em que fiz o estágio na instituição não foi suficiente para compreender com mais

aprofundamento a educação montessoriana, entretanto, despertou minha curiosidade em conhecê-la com mais detalhamento.

Justifica-se, dessa maneira, a escolha do tema de investigação deste estudo por entender que a apropriação da leitura e da escrita de forma competente é um conhecimento básico para formação pessoal do sujeito e para o exercício de sua cidadania. Além disso, justifica-se pela minha curiosidade em compreender como as crianças estruturam estes conhecimentos por meio de um processo de ensino-aprendizagem que foge aos manejos tradicionais dos métodos de alfabetização, enfatizando uma educação ativa e sensorial. A explicação para escolha da escola deve-se ao fato de que, correspondendo a abordagem montessoriana, objeto de investigação, foi a que abriu as portas para uma pesquisa deste porte.

A importância deste trabalho está relacionada diretamente à possibilidade de apresentar conhecimentos aos interessados na educação montessoriana, sejam estudantes, pedagogos, professores, pais ou aqueles que procuram novos saberes sobre metodologias que muitas vezes não são tão conhecidas e/ou divulgadas, bem como experiências com abordagens diferentes acerca do ensino de leitura e da escrita, tema recorrente entre os que trabalham com processo de alfabetização. Para dar conta de realizar este estudo, defini os seguintes objetivos: geral e específicos.

Objetivo Geral:

Analisar a construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de duas turmas em uma escola da rede particular de ensino que adota princípios da educação montessoriana no Distrito Federal.

Objetivos Específicos:

Descrever a proposta pedagógica da instituição investigada.

Identificar os recursos didáticos previstos pela educação montessoriana para o aprendizado da leitura e da escrita dos alunos em processo de alfabetização.

Descrever as estratégias utilizadas pelas professoras nas atividades de leitura e escrita.

Analisar facilidades e dificuldades oferecidas pela educação montessoriana para uma aprendizagem significativa dos alunos em processo de alfabetização.

Analisar com as professoras envolvidas no estudo que razões a educação montessoriana não foi aplicada ao sistema público de ensino do Distrito Federal.

Para uma melhor visualização do trabalho este foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, destacando as contribuições pedagógicas de Maria Montessori e sua trajetória até chegar à educação; o papel da criança em seu desenvolvimento e os princípios da metodologia montessoriana; a construção do ensinar e do aprender a leitura e a escrita na educação montessoriana. Além disso, abordamos o processo de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando da escola nos dias de hoje.

O segundo capítulo explicita a metodologia selecionada para pesquisa, caracterizando a abordagem qualitativa, o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de construção de dados utilizados, os procedimentos de obtenção de dados e por fim os procedimentos de análise dos dados.

Já no terceiro capítulo, é apresentada a análise dos dados, discutindo os resultados considerados relevantes para responder aos objetivos propostos por este estudo. Posteriormente exprimem-se as considerações finais, sugerindo algumas recomendações para a alfabetização e letramento de crianças a partir da educação montessoriana.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo teve como objetivo trabalhar o referencial teórico em tópicos, os quais oferecem a fundamentação para a análise de dados e discussão dos resultados. Em primeiro lugar, apresentamos a trajetória da médica e educadora Maria Montessori e sua contribuição para a educação, dando destaque à proposta educacional e os materiais pensados por ela. Em seguida, de acordo com pensamentos desta autora, discutimos o papel da criança em seu processo de desenvolvimento, ressaltando princípios da educação montessoriana e a construção do ensinar-aprender a ler e escrever a partir da metodologia montessoriana. Além disso, para compreender as atualizações da escola nos dias de hoje, abordamos a temática alfabetização numa perspectiva do letramento a partir das elaborações de diversos autores.

1.1. Trajetória de Maria Montessori e suas contribuições pedagógicas

A partir da leitura do livro: “Maria Montessori – uma História no Tempo e no Espaço” de Talita de Almeida, foi possível traçar a trajetória construída por Montessori para chegar ao âmbito da educação.

Maria Montessori nasceu no ano de 1870, em Chiaravalle, na Itália e morreu em 1952 em Noordwijk, na Holanda.

Em 1887, ela resolveu estudar engenharia, mesmo contra a vontade de seus pais e em 1890 foi licenciada no campo físico-matemático. Em 1892, concluiu a graduação em Ciências Naturais na Universidade de Roma. Neste mesmo ano, inscreveu-se no curso de Medicina da mesma Universidade e em 1896 tornou-se a primeira mulher italiana a compor essa profissão. Ao longo de sua formação, ela questionou a situação da mulher, que na época, era vista como inferior ao homem. Diante destes questionamentos foi convidada a representar e defender os direitos femininos durante sua vida.

Na área de saúde, Montessori trabalhou como médica assistente em uma clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, visitando asilos de pessoas com problemas mentais interessando-se em especial pelas crianças consideradas loucas que viviam presas e ignoradas por essa condição. A partir dessas visitas começou a se interessar por essas crianças e iniciou os estudos sobre os trabalhos de Jean Itard e Édouard Séguin, médicos que já desenvolviam

trabalhos em hospícios junto às crianças com problemas mentais, aplicando métodos próprios como afirma Pollard (1990, p.20) que:

Ambos (Jean Itard e Édouard Séguin) haviam se especializado na educação de crianças deficientes e surdas em Paris na primeira metade do século 19. Recusaram-se a acreditar que elas não podiam ser educadas e obtiveram algum êxito com atividades que exercitavam o sentido da visão e do tato.

Com base nos estudos desses dois médicos e nas leituras de Fröebel, alemão que fundou as primeiras escolas para crianças menores de 7 anos de idade, Montessori começou a perceber que as crianças com as quais mantinha contato apresentavam um imenso potencial para aprender e os maiores obstáculos referiam-se à falta de assistência apropriada oferecida a elas para avançar em seu desenvolvimento.

Em 1898, Montessori terminou seu doutorado em Ciências Médicas e foi convidada a administrar uma instituição em Roma, chamada de Instituto Ortofrênico. Esse instituto tinha como objetivo preparar professores em nível de especialização para dedicarem-se à educação de crianças com problemas psíquicos.

Montessori, entendendo que o problema estava diretamente relacionado ao campo de ação educacional e não médico foi buscar ajuda nos trabalhos de Itard e Seguin, cuja proposta educacional desenvolvida foi ocupando o lugar dos tradicionais métodos de ensino com os materiais ‘sensórios’, os quais iam permitindo “[...] às crianças oportunidades de aprender pelo tato, visão, olfato e audição” (POLLARD, 1990, p. 9). Nessa proposta educacional, Montessori defendeu que os conhecimentos não deviam ser transmitidos de forma pronta e acabada, mas o professor deveria criar oportunidades de aprendizagem de acordo com cada etapa vivida pelas crianças.

Influenciada pelas crianças, as quais eram vistas como anormais, Montessori estudou, ainda, assuntos educacionais, em 1902, na Faculdade de Letras e Filosofia da Universidade de Roma, passando a incluir também em suas pesquisas crianças consideradas normais. Em 1907, Montessori criou a primeira *Casa Dei Bambini* (casa de crianças), na qual iniciou seu trabalho com crianças normais, aplicando junto a elas suas idéias de educação, momento em que descobriu também novas características psíquicas e a capacidade da criança de se manifestar livremente. Essa casa foi pensada com o objetivo de atender aos filhos dos operários do San Lorenzo - bairro pobre de Roma - que ficavam sozinhos em casa sem os devidos cuidados, fazendo bagunça no local em que moravam por não terem o acompanhamento dos pais que necessitavam trabalhar fora de casa.

A experiência da primeira *Casa Dei Bambini* fez sucesso e começou, então, a ser divulgada suas impressões e sua filosofia de ensino diferenciada em diversos países.

Observamos que a proposta de ensino criada por Montessori correspondia ao ideário da Escola Nova (momento de transformação da educação), conforme Cambi (1999) fazia oposição à Pedagogia Tradicional, especialmente, quando o processo educativo reconhecia a criança como sujeito ativo, a singularidade de cada criança, pois cada uma delas manifestava interesses diferentes; a importância da socialização entre os pares e a nova visão sobre a relação entre adultos e crianças, ou seja, os adultos deixavam de determinar tudo para as crianças obedecerem.

Partindo dessas idéias revolucionárias, a educação preconizada por Montessori colocou seu foco sobre a criança e não no adulto. A criança passou a ser vista em processo de desenvolvimento, evidenciando as necessidades de adequar os recursos que favorecessem o desabrochar de suas potencialidades. Dessa maneira, os pensamentos de Montessori revelaram que educar era criar condições para favorecer o desenvolvimento humano, ou seja:

Educar é ajudar a criança no desenvolvimento de sua personalidade em conformidade com sua natureza e possibilidades, respeitando-se seu ritmo próprio de forma que mais tarde ela possa cumprir suas tarefas como ser humano independente e equilibrado na comunidade adulta. O objetivo, portanto, é sempre a formação da personalidade como um todo, e não de funções ou processos independentes. Um bom relacionamento entre crianças e adultos e um bom ambiente estimulam e dão apoio positivo a este desenvolvimento espontâneo (MONTESSORI JR., [19--?], p.56).

As considerações desse autor demonstram que o período da infância deve ser vivido intensamente, respeitando-se as suas singularidades e necessidades específicas. As características próprias de cada indivíduo começam a aflorar nesse momento infantil e quando respeitadas e trabalhadas poderiam ser capazes de constituir um adulto independente, crítico, equilibrado, responsável, capaz de atuar na sociedade que o cercava. A partir do ser criança era formado o adulto de amanhã.

Silva (1939, p.40) descreve o espaço da escola de ordem montessoriana, valorizando a criança, uma vez que:

[...] tudo é construído pensando na criança; as paredes são de cores alegres, as janelas e as portas têm fechos baixos para que os pequenos os possam manejar, os lavatórios têm a altura conveniente para que as crianças possam se lavar sem auxílio estranho; [...]; os armários são calculados para que elas os abram e fechem e os utilizem com facilidades; à mesa, a criança não tem copos e pratos de metal: são de

vidro e louça, como os dos adultos; são assim mais educativos porque obrigam a criança a ter mais cuidado [...].

Com base nessa citação de Silva (1939), é possível inferir que o ambiente escolar montessoriano é um grande estimulador para despertar nas crianças seus interesses, uma vez que elas têm a liberdade de manusear objetos do cotidiano dispostos de sua maneira, vivenciando situações que auxiliam na construção da independência em relação aos adultos. Pujol-Busquets (2003, p. 27) complementa afirmando que a preocupação educativa de Montessori era “voltada para coisas úteis da vida e, sobretudo, que despertam o interesse da criança”.

A descoberta desse ambiente voltado ao progresso das crianças foi possível a partir do desenvolvimento das experiências científicas, ou seja, de uma Pedagogia Científica inovadora baseada na observação das crianças, que conforme Montessori (1965, p. 42), “[...] há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite as crianças revelarem suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea”. Sendo assim torna-se possível, então, a partir da observação do objeto - a criança agindo espontaneamente - compreender as melhores condições para a educação plena dessa criança. É a criança que diz o que deseja e qual a melhor maneira de aprender conforme seus impulsos naturais. A Pedagogia Científica, portanto, sugeriu a criação de novos recursos educativos, buscando solucionar problemas educacionais das crianças e não apenas apontá-los.

Com a intenção de alcançar o seu objetivo, o progresso e a formação da criança, Montessori apoiou-se em um rico material que consoante ao que diz Montessori Jr ([19--?], p.39) permitia à criança o contato com experiências essenciais ao seu progresso, como por exemplo, o desenvolvimento interno a partir de um objeto externo e a apropriação de novas perspectivas na exploração do mundo objetivo, ou seja, a criança começava a entender para que servia cada objeto em seu meio, fazendo relação, diferenciação e organização entre eles e sua existência.

O material montessoriano é quase todo voltado para a educação sensorial das crianças, cabendo à escola a tarefa de auxiliá-las no aprimoramento de todos os sentidos. Desse modo, o desenvolvimento sensorial é considerado basilar para o progresso intelectual, em que o primeiro ato de inteligência relaciona-se à distinção de cores, de pesos, de formas, de texturas e de extensões (SILVA, 1939). Seguindo esta linha de pensamento, é possível inferir que a educação dos sentidos prepara o aluno para a vida prática, ou seja, para os momentos da vida

cotidiana, como por exemplo, distinguir se a fruta que vai comer está fresca ou estragada, por meio da apuração do olfato e da visão, entre inúmeras situações que solicitarão o exercício sensitivo.

Neste sentido, Montessori (1965, p. 103) enuncia que “o material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc”. É importante que cada material sensorial criado para o trabalho da criança determine apenas uma qualidade, em graus diferentes, possibilitando a ela observar o contraste existente dentro de um mesmo conjunto (MONTESSORI, 1965).

Ainda de acordo com Montessori (1965), além do isolamento da qualidade a ser trabalhada é indispensável que o material destinado à criança contenha seu próprio controle de erro, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico e da atenção, a fim de dar uma maior precisão na distinção das diferenciações, habituando-a a consciência do controle de seus erros. Esse controle relaciona-se a possibilidade da criança se autocorrigir pelo próprio material, por exemplo, no trabalho com o material de encaixe de cilindros de dimensões diferenciadas, ao colocar um cilindro fino em uma cavidade grossa o próprio material denunciará a falha cometida pela criança, possibilitando a correção. É necessário também que os materiais sejam encantadores, despertando o interesse das crianças e que permitam a auto-atividade, ou seja, que possam ser tocados e movimentados, etc. E por fim, o material precisa ser limitado em sua quantidade, indicando um caminho claro para a exploração da criança.

Os certames descritos acima a respeito do material permitem a compreensão de que este é para uso exclusivo da criança, ela escolhe o que deseja trabalhar e aprende fazendo, manuseando os materiais.

Nesse contexto, o ambiente montessoriano, de acordo com Pujol-Busquets (2003, p. 27), “requer uma nova concepção de educador, que deve ensinar pouco, observar muito e orientar as atividades psíquicas das crianças e seu crescimento psicológico”. Neste ambiente revelador, o professor fala pouco, sendo às vezes solicitado apenas para mostrar como se manuseia o material adequadamente. Assim sendo, ao invés de uma disciplina repressiva sobre as vontades das crianças, é permitido a elas liberdade de ação, desde que essa liberdade não atrapalhe os outros.

1.2 – A criança e a Educação Montessoriana

A Educação Montessoriana baseia-se em três pontos exteriores: “o ambiente preparado, o professor humilde e o material científico” (MONTESSORI, [193-?], p.154). Todos destinados ao favorecimento do desabrochar da aprendizagem da criança. Neste aspecto, observa-se que o centro desse processo é a criança, a qual livre de obstáculos em seu percurso, de imposições do adulto e com o auxílio de material auto-educativo é capaz de agir conforme sua natureza, respondendo a seus interesses pessoais.

A descoberta da criança e a libertação desta para o conhecimento de suas ações constituem aspectos fundamentais para uma nova e verdadeira educação (MONTESSORI, [193-?]). A criança exerce papel central na educação montessoriana, sendo livre para encontrar os materiais essenciais para o seu desenvolvimento. Dessa maneira, um dos princípios da educação montessoriana configura-se na liberdade da criança. Ela é livre dentro da sala de aula para por em prática a atividade que considerar pertinente ao seu progresso em cada momento vivenciado. Ser livre, portanto, perante esta educação não significa estar abandonado a si mesmo, executando atos desordeiros ou qualquer atividade sem sentido. Ser livre é ter o direito de movimentar-se num ambiente apropriado, de auxiliar ativamente o desenvolvimento de sua vida, é ter a chance de escolher o que deseja aprender. Não quer dizer também que o professor ira ser alheio a qualquer ato praticado pela criança, ele intervirá quando necessário, mostrando um caminho e não transmitindo algo pronto. A educação montessoriana não pretende a formação de uma criança imóvel e silenciosa o tempo todo, mas de crianças que sejam capazes de agir, de tomar iniciativas com responsabilidade e disciplina, conhecendo o seu lugar, o seu momento e respeitando o lugar do outro.

De acordo com Montessori (1965), um método de educação baseado em liberdade surge para ajudar a criança a diminuir laços físicos e afetivos que impossibilitem sua atividade, ou seja, os atos efetuados livremente precisam ser orientados a fim de possibilitar a conquista da independência, outro princípio montessoriano. Dessa forma, a permissão da liberdade almeja a formação da autonomia nas crianças. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.15) define a autonomia como:

[...] a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro [...]. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Assim, para ilustrar a busca da independência pela criança através da educação montessoriana basta pensarmos em hábitos corriqueiros da vida diária, tais como: trocar de roupas, lavar as mãos, comer, beber, limpar os materiais presentes na sala de aula, manejá-los conforme seu interesse, tirando e colocando no seu devido lugar, etc. Ao praticar atividades como as citadas anteriormente a criança vai aprendendo a se “virar” sem a ajuda de um adulto; ela precisa dominar o que está a sua volta e para isso é necessário que o ambiente esteja em ordem para se localizar: ordem da disposição das cadeiras, dos materiais didáticos, dos conteúdos a serem trabalhados.

Os exercícios citados, entre outros, além de preparar as crianças para a vida diária, constituem a educação dos movimentos, visto que a agilidade e desenvoltura de determinados atos como andar, correr e equilibrar-se exigem um grande esforço da criança, que se encontra em fase de superação de dificuldades motoras. Dessa forma, a “linha” montessoriana foi pensada de acordo com Montessori (1965, p. 89) como “um meio que pudesse auxiliar as crianças a tornarem mais sólido o equilíbrio de sua pessoa e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar-lhe um movimento fundamental entre todos: o andar”. O movimento, então, é um meio essencial à educação, visto que a criança toma consciência de seu corpo e de suas possibilidades. Essa “linha” fica disposta na sala de aula em formato circular ou retangular dependendo do espaço físico oferecido e além de promover um limite para execução de exercícios motores, corresponde também a uma área de concentração das crianças na qual elas irão se sentar e se preparar para as atividades do dia.

Montessori (1965, p.53) complementa, ainda que:

(...) a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis. (...) Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência.

Estes ensinamentos de acordo com Montessori (1965) demandam um longo processo, o qual exige um enorme trabalho de paciência; mais fácil seria fazer tudo pela criança, contudo as possibilidades de crescimento delas seriam ignoradas e reduzidas a zero. Por isso, todo e qualquer auxílio exagerado à criança que se desenvolve é inútil podendo se constituir até em uma barreira ao seu crescimento natural. Além disso, a criança precisa experimentar todas as ocasiões que a vida lhe apresenta ganhando autonomia em cada uma delas, visto que ela será o adulto de amanhã e carece de uma formação em sua plenitude a fim de tornar-se um cidadão independente e livre para fazer escolhas conscientes.

1.3 – A construção da leitura e da escrita na Educação Montessoriana

Montessori (1965, p. 183-184) descobriu que a aprendizagem da escrita está também vinculada aos exercícios sensoriais, motores e perceptivos, ao passo que para “[...] escrever é necessário realizar dois movimentos diferentes: aquele que reproduz a forma, e aquele pelo qual se maneja o instrumento”. O primeiro diz respeito ao traçado das letras, em que a criança passa o dedo em materiais feitos no formato de cada letra do alfabeto, sejam de madeira, de lixa, permitindo a percepção motora e visual do movimento necessário para escrita dos sinais gráficos. E o segundo refere-se ao treinamento da mão que possibilita o movimento do lápis para conseguir traçar as letras do alfabeto. Para o fortalecimento muscular é utilizado um bastão para realização do movimento das letras, o qual deve ser segurado pela criança do mesmo modo que um lápis. Outro instrumento bem conhecido que fortalece a mão para a atividade escrita é o desenho infantil, auxiliando também no ensinamento de como deve ser segurado o lápis e na força que deve ser controlada para que a pintura fique bonita e não fique clara e não rasgue o papel.

Para Montessori (1965), o aprendizado da escrita antecede o da leitura visto que o principal instrumento é a preparação motora e muscular da mão e do braço. Esses movimentos são bem trabalhados desde a tenra idade, permitindo a criança escrever mesmo antes de aprender a ler. Já a “[...] leitura faz parte de uma cultura intelectual abstrata: é a interpretação de idéias emitidas por símbolos gráficos, somente mais tarde serão adquiridos” (MONTESSORI, 1965, p.187). A autora quis dizer que enquanto as crianças não compreendem mais aprofundadamente as idéias expressas pela escrita, elas não lêem ainda e para um entendimento significativo do que certa escrita deseja comunicar é necessária uma desenvoltura da fluência de leitura.

O material montessoriano prepara indireta e diretamente as crianças para a obtenção da escrita. Diversos exercícios sensoriais praticados com o auxílio dos materiais consistem na preparação indireta para escrita, pois eles permitem constantemente a repetição de atos que requerem a movimentação das mãos, dos braços, ensinando as crianças a respeitarem limites, a manterem as mãos firmes para não deixar cair objetos, a realizarem movimentos de pinça. Como diria Montessori (1965, p.193), “esta preparação, por mais longínqua e indireta que possa parecer, é uma preparação da mão para escrever”. Para exemplificar uma atividade indireta para escrita podemos pensar no desenho infantil, como já foi citado, pois por meio dele as crianças realizam os primeiros traços que futuramente orientarão o traçado de letras.

A preparação direta está ligada prioritariamente aos materiais que auxiliarão a fixação tátil e motora das letras do alfabeto. Ainda neste momento é possível trabalhar o movimento da mão que segura o lápis por meio do traçado de formas geométricas metálicas propostas pela metodologia montessoriana. Cada forma permite um traçado diferenciado, seja de um quadrado, círculo ou retângulo, pretendendo o desenvolvimento da habilidade de movimentar a mão de várias maneiras conduzindo-a a movimentos exatos, além de oferecer conhecimentos matemáticos, na apresentação das formas geométricas.

A lição montessoriana realiza-se em três tempos, pretendendo uma associação entre a imagem e a palavra correspondente, em que o primeiro momento segundo Montessori (1965, p.150) refere-se “*a exatidão da palavra e associação da percepção sensorial com o nome*”, ou seja, a professora apresenta uma letra feita em lixa ou barbante, passa o dedo sobre esta letra dizendo o nome da letra e o som representado por ela. O segundo momento de acordo ainda com Montessori (1965, p.150) faz-se a “*distinção do objeto correspondente ao nome*”, isto é, a criança tem a possibilidade de passar ela mesma o dedo na letra a fim de obter uma percepção tátil-motora desta letra ouvindo simultaneamente ao tempo que passa o dedo o nome e som da letra. E o terceiro momento também conforme Montessori (1965, p.151) destina-se a “*lembrar-se do nome correspondente ao objeto*”, alternativa que permite a professora perguntar a criança: Que letra é essa? verificando rapidamente se a criança compreendeu ou não.

A metodologia montessoriana visa alfabetizar as crianças pelo método fônico, uma maneira de associar um som à uma forma gráfica, ou seja, a um fonema (unidades mínimas dos sons da fala representadas pelas letras do alfabeto). Para Carvalho (2005, p.24), “[...]. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura e a codificá-los, na escrita”. Logo, a criança por meio da associação fonema/grafema é capaz de escrever mesmo sem saber ler, ou seja, ela faz combinações de letras segundo seus sons, mas não se apropria de uma informação sobre o que escreveu.

A metodologia montessoriana apóia-se em ricos materiais didáticos alfabéticos com a intenção de associar os sons às letras, aos nomes de pessoas, às figuras pertencentes ao contexto da criança, apresentando as dificuldades ortográficas em que um mesmo som pode representar várias letras. Nesse contexto, as crianças aprendem os sons em diversas posições da palavra e os traduzem por meio do alfabeto móvel em sinais gráficos. Existem, portanto, diversos materiais que permitem o desenvolvimento da escrita segundo os sons representados por cada letra apresentada. São diversos os materiais utilizados para o ensino da escrita, de

acordo com Silva (1939, p.51-52) podem ser: “alfabetos de letras cursivas [...]; de madeira envernizadas e pintadas, as consoantes de azul e as vogais de vermelho”; “cartões com a reprodução das letras, nas mesmas cores”; entre tantos outros.

O material é um dos principais auxiliares do desenvolvimento das hipóteses de escrita das crianças, as quais realizam exercícios de formação de palavras e de frases com base na associação entre sons e letras, controlando os erros por meio do próprio material. “A escrita é aprendida em muito pouco tempo porque o seu ensinamento só é ministrado àquelas que manifestam desejo de aprendê-la [...]” (MONTSSORI, 1965, p.212). Com isso, é possível respeitar à individualidade da criança, observando os limites de cada uma delas e o tempo necessário para o aprendizado particular, contudo a preparação para os diversos aprendizados estende-se a todas as crianças.

Montessori (1965, p.214) afirma que sua metodologia “[...] de escrita prepara para a leitura [...]”, visto que as crianças precisam interpretar a união dos sons que compõem a palavra a ser escrita. A composição de palavras por meio da junção dos sons é o primeiro passo para o entendimento de que as palavras escritas fornecem informações ao leitor. Para desenvolver a leitura com as crianças, Montessori mune-se também de diferentes materiais que envolvem a participação delas. Silva (1939, p.52) cita exemplos de materiais para o ensino da leitura: “bilhetes de papel [...] com uma palavra em letra cursiva, [...]. A autora sugere que essa palavra deve ser conhecida do aluno ou uma que indica objeto de uso freqüente (louças, brinquedos, plantas, etc.). Quando Montessori utilizou esses bilhetes pela primeira vez na *Casa Dei Bambini*, as crianças ao lerem as palavras contidas nos papéis sentiam-se descobrindo um segredo. Quando elas podiam relacionar as palavras lidas aos objetos conhecidos demonstravam uma imensa satisfação e buscavam outras leituras. Montessori também utilizava, conforme Silva (1939, p.52), “bilhetes com frases em que continha uma pergunta, que os alunos podiam responder sim ou não, ou uma ordem que o aluno deveria cumprir (Feche a janela; Ande nos bicos dos pés)”. Por meio dos dizeres de Montessori sobre ao ato de ler é possível deduzir que esse se relaciona à uma prática de leitura fluente de conteúdos escritos, os quais comunicarão certa informação.

Para Montessori, na construção da leitura, o aluno age, também, ativamente refletindo sobre o que é lido, não se prende apenas à decodificação do código escrito, mas vai além deste exercício, ou seja, pratica um ato reflexivo: a interpretação e retenção de mensagens, sendo possível a compreensão dos significados sobre o que está escrito. Cagliari (1989, p.149)

aponta que “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.” Deste jeito quem lê interpreta a visão de outro a partir de seus conhecimentos.

Mas, vale destacar, que o ato de ler, apesar de estar constantemente relacionado a um material escrito vincula-se, também, a outros tipos de expressões humanas, ampliando a noção de leitura, isto é, cada situação da vida é capaz de propiciar um sentido, uma interpretação, uma relação pessoal entre o leitor e o que é lido. Martins (1994, p.33, grifos da autora) tece considerações importantes com relação à prática de leitura. Para ela:

[...] a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

Neste sentido, Martins (1994) afirma que cada leitor fará uma leitura diferenciada em face dos diversos momentos vivenciados por ele. Aprender a ler, então, significa realizar uma interpretação pessoal a partir do contato com objetos escritos, idéias, paisagens, situações reais ou imaginárias.

1.4 – Alfabetização e letramento

A fim de entender as atualizações da escola nos dias de hoje torna-se indispensável discutir aqui os temas alfabetização e letramento. Discorreremos, então, brevemente sobre estes conceitos.

Para Cagliari (1989), o espaço escolar talvez seja o lugar em que se escreve muitas vezes sem motivo. Isso pode acarretar problemas e dificuldades aos alunos, principalmente, aqueles provenientes de uma situação econômica desfavorável em que muitas vezes no âmbito familiar o ato de escrever restringe-se a escrita do nome, de lista de mercado ou recados curtos. Para o autor quando a escrita não está relacionada à sua realidade pode apresentar estranheza e inutilidade às crianças dos meios mais desfavorecidos. Já para alunos que desde muito cedo tem contato direto com jornais, revistas e livros, a escrita realizada na escola atende às expectativas esperadas do desenvolvimento dos alunos. Para o autor, cabe aos professores compreender que para alfabetizar crianças de diferentes realidades devem colocar em práticas diferentes estratégias. O mais importante para alunos na atualidade é o trabalho com os textos escritos de circulação social, ressaltando a escrita como instrumento do

saber social capaz de permitir a relação entre sujeitos, a comunicação, a memória de atos sociais, entre outros aspectos.

Diante do exposto, a leitura está inserida nesse contexto de alfabetização da mesma forma que a escrita, ou seja, como habilidades a serem adquiridas pelos alunos e no aprendizado do seu uso nas diversas práticas sociais que envolvem o ato de ler, a compreensão do leitor. Adjacente a isso, Soares (2003, p.14, grifos da autora) faz uma declaração a respeito da temática alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Portanto, a escola além de, representar uma instituição que ensina formalmente o sistema de escrita alfabética e a leitura fluente, é um espaço que promove atividades para ampliar as práticas sociais de leitura e escritas em diversos contextos dos alunos fora da escola.

Para exemplificar atividades que contemplem o letramento, podemos citar: o trabalho de escrita e de leitura com diversos gêneros textuais, como por exemplo: cartas, bilhetes, recados, receitas, entre outros. Assim, o contato com diferentes textos auxilia na reflexão de que cada situação vivenciada exige a utilização de um determinado gênero textual.

Nessa perspectiva, alfabetização consoante ao que diz Leal, Albuquerque e Moraes (2006, p.70) corresponde “[...] ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever”, bem como o letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (SOARES, 2010). Dessa forma, apropriar-se da leitura e da escrita é saber aplicar essas competências em momentos distintos na sociedade, é usar o aprendizado do ler e escrever para responder a certas finalidades, ou seja, a redação de um jornal demanda um tipo de escrita, as narrações de histórias infantis ou de jogos de futebol demandam outra, um livro didático, outra e assim por diante.

Assim sendo, um indivíduo analfabeto, nem sempre é totalmente iletrado, uma vez que mesmo sem saber ler e escrever pratica atos de leitura e escrita na sociedade. Um exemplo simples e de fácil visualização seria o da leitura de um jornal falado e o uso de uma receita, ambas as ações podem ser realizadas sem necessariamente a pessoa dominar o sistema escrito

alfabético, pois o uso da oralidade permite a compreensão dos conteúdos expressos pelo jornal e a memória exerce o papel de material escrito para recordar a receita culinária.

Neste sentido, considera-se, então, de extrema importância que a alfabetização seja exercida num contexto de letramento, isto é, que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça concomitantemente às atividades que utilizem gêneros de circulação sociais, pretendendo, assim, a formação de pessoas que além de saber ler e escrever saibam fazer uso dessas habilidades adequadamente.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 – A pesquisa e as opções metodológicas

A realidade deste trabalho requer como opção metodológica uma abordagem qualitativa de pesquisa, já que este tipo de abordagem parte de um questionamento e permite um contato direto e interativo com o ambiente pesquisado. Bodgan e Biklen (1982) apontam características que identificam uma pesquisa deste tipo, a saber: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, na condição de observador, como principal instrumento; o caráter descritivo dos dados coletados; a preocupação com o processo; o significado que as pessoas dão as coisas interessam ao pesquisador e a análise de dados segue um enfoque indutivo (LUDKE, M.; ANDRÉ, M., 1986, p. 11-13).

Dessa forma, o pesquisador com base em seus interesses particulares delimita o espaço de pesquisa, definindo o campo a ser trabalhado e procura interpretar os fenômenos estudados nas interações cotidianas, a partir das perspectivas dos participantes da situação estudada.

Com base nisso, procuramos nos inserir no espaço escolar, especificamente na sala de aula, a fim de estudar e analisar como acontece a construção da leitura e da escrita em duas turmas de alfabetização de uma escola que adotou a Educação Montessoriana. Assim, a sala de aula, consta do espaço natural que irá fornecer os dados, o observador irá descrever os sujeitos da situação estudada, o local, episódios eventuais e irá refletir sobre tudo o que anota a fim de juntar os dados coletados com o conhecimento teórico que detém na área para discutir os resultados da pesquisa, chegando a determinadas conclusões.

Além da observação participante, utilizamos também a entrevista semi-estruturada para obtenção de dados. Conforme Lüdke & André (1986) o observador como participante revela sua identidade e seus objetivos ao grupo pesquisado desde o primeiro contato. Dessa forma, o pesquisador tem acesso à várias informações do grupo, mas respeitando o que deve ou não ser tornado público a respeito de sua pesquisa. A entrevista semi-estruturada foge a uma rigidez e engessamento das perguntas, pelo contrário, ela permite uma interação maior entre pesquisador e pesquisado pelo fato de haver questões norteadoras acerca do assunto, deixando a pessoa livre para falar sobre o tema proposto com base no que ela sabe e no que entende (LUDKE, M.; ANDRÉ, M., 1986, p.33).

2.2 – Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma instituição particular de ensino do Distrito Federal que trabalha com a educação preconizada por Maria Montessori no início do século XX na Itália. Essa instituição foi fundada em 16 de julho de 1970, oferecendo em princípio apenas educação infantil e a partir de 2002, passou a oferecer também o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano.

A instituição possui um amplo espaço para o desenvolvimento de seus trabalhos com as crianças. A presença da natureza é muito forte no espaço interno da escola, havendo um enorme gramado verde e perto dele, gaiolas, como as de zoológico com vários pássaros, tais como: tucano, arara azul, entre outros. Os pavões ficam soltos no ambiente escolar e as crianças podem ter contato direto com eles. Além do espaço verde que chama muita atenção, há também diversos castelos, um trem e um carrossel elétrico e dois grandes parques, um de areia e outro gramado, todos destinados à educação, à movimentação e à brincadeira das crianças. O trem e o carrossel funcionam geralmente todas as sextas-feiras divertindo a criançada e também as professoras.

As salas do primeiro ano ficam localizadas no primeiro andar de um dos prédios da escola, totalizando quatro turmas de primeiros anos. As salas de aula observadas têm o formato de um retângulo grande, tendo duas portas, sendo uma para entrada e a outra para saída dos alunos. As mesas e cadeiras ficam dispostas à esquerda, a linha e os materiais montessorianos à direita da sala. Em frente às mesas existe um quadro branco usado pela professora quando necessário para escrever data, dia, ano ou alguma outra informação pertinente e acima desse quadro existe um crucifixo fixado na parede. Os materiais montessorianos ficam dispostos em estantes de madeira encostadas na parede; cada estante designa uma área de conhecimento, como por exemplo, linguagem e português, matemática e raciocínio lógico e integração social ou educação cósmica. Os materiais encontrados nas estantes são todos numerados de acordo com o nível de gradação das dificuldades para desafiar as crianças.

A escola dispõe de uma quadra planejada para o trabalho de educação física, que no caso, caracteriza-se como um trabalho de educação do corpo, dos movimentos corporais por meio de diversas atividades, como: exercícios de ginástica, exercícios com bola, corridas, entre outros, proporcionando a vivência de atividades lúdicas e esportivas. Há, também, uma sala de informática, onde as crianças aprendem a utilizar o computador como ferramenta

facilitadora do processo de aprendizagem com o auxílio de uma professora. A escola oferece também aulas de música às crianças em salas específicas e nos diversos espaços que compõem o cenário escolar a fim de colaborar com o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da sociabilidade e do gosto artístico, não sendo apenas uma atividade mecânica de repetição de formas musicais, mas um momento de interação entre ambiente musical, professor e criança.

Esta instituição trabalha com vários projetos e o que mais nos chamou atenção foi o: Projeto “Sacola da Leitura”, o qual visa o empréstimo de livros as crianças todas as sextas-feiras para lerem os livros em casa junto à família. A escola acredita que a leitura em família proporciona a criação de laços afetivos entre a criança e o objeto livro. Quanto maior o convívio com leituras variadas, maior a capacidade de entendimento e assimilação de informações

Com base nas observações realizadas e por meio *site* da escola foi possível descrever a proposta pedagógica da instituição investigada, a qual defende a educação montessoriana com base na auto-atividade da criança, considerando que ela deve se mover por conta própria e se tornar responsável pelo seu crescimento e progresso. Por meio da atividade auto-dirigida, a criança caminha para independência e liberdade, desenvolvendo suas potencialidades. A cada fase do desenvolvimento, a criança internaliza conceitos, valores e saberes, construindo dessa maneira suas características pessoais. E visando a formação do verdadeiro cidadão crítico e participativo aposta no fortalecimento da auto-estima, como defesa no processo de decisão, em relação às diferentes influências do meio social. Envolvidos em uma linha progressiva de informação, os alunos, de maneira dinâmica, percebem a importância do respeito aos valores humanos.

O acesso ao projeto político pedagógico da escola foi negado, não sendo possível verificar por meio dele como esta estruturada a proposta pedagógica da instituição investigada, então, todas as informações referentes à essa escola foram obtidas por meio do *site* www.escolamontessori.com.br e durante as observações participantes no espaço escolar por meio de anotações em nosso diário de bordo.

2.3 – Sujeitos participantes

Participaram deste estudo, três professoras de três turmas de alfabetização, Mariana, Andréia e Dora (nomes fictícios adotados para preservar a identidade das professoras) e as

crianças das turmas das professoras Mariana e Andréia, já que a professora Dora apenas respondeu a entrevista, não sendo possível observação na sua turma por falta de tempo da pesquisadora. A primeira professora leciona há 18 anos, a segunda há 7 anos e a terceira também há 7 anos na escola pesquisada. Elas foram escolhidas por atuarem em turmas que as crianças estão em processo de construção do processo inicial de sistematização da leitura e da escrita, aspecto fundamental para responder a pergunta deste trabalho.

2.4 – Instrumentos de construção de dados

Para a obtenção dos dados do estudo em questão, utilizamos como instrumentos a observação no âmbito escolar, sobretudo na sala de aula. Para que a observação atinja um grau fidedigno perante o porte da pesquisa, o assunto a ser analisado é delimitado e, então, planeja-se o que e como se deve observar, determinando nosso olhar sobre aspectos relevantes para a construção do trabalho. A observação praticada inseriu o pesquisador no ambiente natural, possibilitando um contato pessoal e estreito com o fenômeno estudado, apresentando como possível a verificação da ocorrência deste fenômeno. Outro instrumento utilizado configurou-se como uma entrevista semi-estruturada, permitindo uma flexibilização entre pesquisador e entrevistado, sem a exigência de seguir um roteiro pronto e acabado; este tipo de entrevista se dá a partir de um roteiro básico essencial para cobrir o assunto determinado, porém não é aplicada rigidamente.

As observações aconteceram durante sete dias em duas salas de aula de alfabetização, atual 1º ano, quatro dias no mês de maio, do dia 03 ao dia 06 na turma da professora Andréia e três dias no mês de junho, nos dias 07, 09 e 10 na turma da professora Mariana. Durante este período, um diário de bordo nos acompanhou permitindo a descrição de fatos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita e outras ocorrências importantes para o estudo.

As entrevistas semi-estruturadas ocorreram em duas segundas-feiras, especificamente, nos dias 06 e 13 de junho de 2011, com horário marcado com as professoras, já que correspondeu a um dia em que as crianças têm aulas extraclasse, ficando as professoras encarregadas do momento de coordenação.

As três professoras se dispuseram a colaborar com o presente estudo, demonstrando interesse e entusiasmo ao responder a entrevista. Não houve problemas para marcar um dia para entrevistá-las. Combinamos que poderia ser em qualquer segunda-feira, já que neste dia elas têm mais tempo para atendimento. No dia 06 de junho de 2011, então, foi realizada a

entrevista com a professora Andréia e no dia 13 de junho de 2011 com as professoras Mariana e Dora.

2.5 – Procedimentos de construção de dados

O primeiro passo tomado para a construção dos dados correspondeu à tentativa de comunicar-me com a coordenadora da instituição para adentrá-la. Foram várias as tentativas até que por meio dos contatos deixados na instituição a coordenadora entrou em contato e permitiu a minha entrada para o desenvolvimento do estudo. Após a entrada na instituição, fui apresentada a professora Mariana que me recebeu muito bem em sua sala e por meio dela conheci a professora Andréia que também se mostrou receptiva a minha entrada em sua sala e também a professora Dora que como as outras duas foi muito simpática e receptiva. No caso dessa última professora, como já mencionado não foi possível realizar observações em sua sala devido à falta de tempo da pesquisadora, realizando com ela somente a entrevista e as entrevistas também como já citadas foram marcadas diretamente com as professoras.

2.6 – Procedimentos de análise de dados

Para analisar os dados, primeiramente, foi preciso transcrever na íntegra todas as entrevistas gravadas em áudio. Após serem transcritas foram separadas em documentos distintos para facilitar o acesso e a busca de informações quando necessário. O diário de bordo também fez parte do processo de análise dos dados a fim de complementar alguma informação. Então, a partir das entrevistas, das observações e dos conhecimentos acumulados ao longo do trabalho foi possível realizar a análise e discussão dos resultados.

Dessa maneira, o capítulo seguinte com a intenção de responder os objetivos propostos por este estudo foi dividido em categorias para uma melhor visualização e compreensão dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar a análise dos dados e discutir os resultados alcançados no presente estudo, trazendo os autores estudados que compreendem os nossos questionamentos iniciais. Inicialmente, consideramos necessário organizar os dados a partir de categorias com os discursos das professoras colhidos nas entrevistas e nas observações realizadas em sala de aula com o propósito de responder aos objetivos propostos. Assim sendo, organizamos nossa análise dos dados e discussão dos resultados em quatro categorias.

3.1 – O que pensam as professoras sobre a proposta pedagógica da escola investigada?

As professoras Mariana, Andréia e Dora declaram o que pensam acerca da proposta pedagógica da escola montessoriana que elas trabalham:

A proposta tem princípio no método montessoriano, onde o educando é educador de si mesmo, tendo a oportunidade de escolher o seu trabalho, de se mover por conta própria né, de se tornar responsável pelo seu progresso e crescimento. Pelo método o educando caminha para independência e liberdade na atividade auto-dirigida. Eles têm a liberdade dentro das áreas é matemática, linguagem, ciências, história e geografia que eles dependendo do interesse, da maturidade pega o material, trabalha e a gente ajuda esse aluno nas dificuldades que ele tem depois que ele trabalha, nas dúvidas que ele tem, quando ele pergunta né, e as vezes tem criança que já está bem desenvolvido que quando ela pega o material realmente ela já domina aquele material. Outras, ainda precisam de orientações (Professora Mariana).

Bem, o método Montessori ele visa trabalhar a questão humanista [...], como é uma escola que também é católica, então a gente visa a questão da religiosidade e todas as questões do método que é a organização do ambiente, que é a organização das crianças, dessa disciplina interior deles que tem que ter (Professora Andréia).

É uma proposta pautada na observação, no respeito à individualidade de cada criança, onde o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem (Professora Dora).

É possível perceber, pela fala das professoras, que elas denotam a proposta pedagógica de acordo com a metodologia adotada pela escola, demonstrando conhecimento as professoras de como se trabalhar tendo como referência o método Montessori.

Fato interessante, pois mostra que elas realmente conhecem o método com o qual trabalham, cada uma interpreta à seu modo a proposta educacional da escola. As idéias apresentadas pelas professoras compartilham, a nosso ver, com a idéia ostentada por Pujol-Busquets (2003, p.27):

[...] a educação só é alcançada com a atividade própria do sujeito que se educa; apela a uma maior liberdade para satisfazer os estímulos próprios do aluno. Dessa maneira, a atividade tem um papel essencial e deve disciplinar-se para o trabalho mediante um ambiente adequado, que propicie uma atividade livre, articulada aos interesses naturais.

Com base nos dados construídos a respeito da proposta pedagógica da escola investigada, pontua-se que as professoras compreendem que a instituição na qual trabalham tem seus moldes de ensino de acordo com o método Montessori tendo como foco: a criança que se educa com auxílio dos materiais e da professora na condição de mediadora; o ambiente escolar organizado é capaz de ofertar à criança o que ela precisa para desenvolver livremente conforme seus desejos naturais, respeitando-se a individualidade de cada uma ao permitir que trabalhe com o material escolhido para certo momento.

Dessa forma, concluímos que as professoras pensam ser uma proposta positiva e incentivadora, pois verdadeiramente leva em consideração os princípios Montessorianos, respeitando o aluno enquanto criança, seu espaço, seu tempo de desenvolvimento e os todos os aspectos e valores envolvidos na formação do indivíduo.

No que concerne ao respeito à individualidade das crianças é possível entender que o método não é individualista. A individualidade nesta proposta educacional está ligada aos momentos do trabalho montessoriano em que as professoras têm a chance de respeitar o ritmo próprio de cada um dos alunos para alcançar seus objetivos, observando as características pessoas e de vivência deles, ou seja, respeitando as crianças em todos os seus aspectos, desde que seus atos e vontades não interfiram no coletivo.

Neste sentido, as professoras, ao serem interpeladas em relação à individualidade na proposta educativa montessoriana relataram que:

A individualidade é o diferencial que a gente tem [...] cada criança tem o seu ritmo e o seu tempo. E as crianças que estão com ritmo bem, trabalham sozinhas e neste horário que é o trabalho pessoal o professor tem condições de dar suporte para aquelas crianças que não desenvolvem no mesmo ritmo da outras e que tem algumas dificuldades ou que não estão no mesmo nível de escrita e leitura, né, então, esse é o diferencial a rotina da escola, o trabalho pessoal, os materiais concretos que a gente tem e que a gente pode fazer um trabalho individualizado com essas crianças (Professora Mariana).

Quando a gente fala trabalhar as individualidades e preparar o ser pra ser um indivíduo capaz, com autonomia, não quer dizer que ele vá viver sozinho e dá conta de tudo sozinho (risada). É justamente respeitar a individualidade, respeitar o direito do outro também, que a gente coloca todos os deveres que a criança tem todos os direitos que ela tem, então, quando você vai respeitá-la como indivíduo (Professora Andréia).

[...] eu entendo que a criança, ela é um todo e eu tenho que respeitar mesmo, cada jeito, cada contexto que a criança vive, cada particularidade [...] (Professora Dora).

Com isso, é possível verificar que a individualidade para as professoras deste estudo não se relaciona a aspectos egocêntricos, nos quais, o aluno é reforçado a pensar só em si mesmo, ao contrário, a individualidade na proposta montessoriana é respeitada ao passo que cada aluno respeita também o outro, o direito do outro. A discussão não se enquadra em um nível individual/social, mas em diferentes maneiras de se enxergar cada aluno, almejando sua formação total, respeitando quem ele é e não uma filosofia para moldá-lo conforme padrões estabelecidos. Para reforçar a nossa análise desta categoria, buscamos as palavras de Vallet (2003, p.33):

[...]. Ela não é forçada a seguir um ritmo geral imposto para todo o grupo. Às vezes, trabalham individualmente; outras, em pequenos grupos; e, em alguns momentos, todos juntos, como, por exemplo, para ouvir uma história ou para cantar uma música. As crianças colaboram entre si. As que sabem algo ensinam às que ainda não sabem. Há crianças que aprendem observando o trabalho de seus colegas.

Compreendemos, então, que a criança com base nos princípios montessorianos de ensino se sente valorizada e se constrói por meio de diversos valores humanos como, por exemplo, a cooperação, a solidariedade e a amizade.

3.2 – O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Montessoriana e seus princípios básicos

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no método Montessori foram realizadas várias perguntas às professoras a fim de abranger todos os aspectos envolvidos nesse processo, desde a construção dos materiais para uso dos alunos até o ritmo de aprendizagem deles.

A professora Mariana ao ser indagada sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita afirma que:

O processo de aprendizagem da leitura e escrita no método montessoriano é fonético, onde as crianças aprendem o som das letras, onde elas têm a oportunidade de falar, perceber sons, iniciais e finais e poder construir palavras, frases e pequenos textos com o uso do alfabeto móvel. Então, assim, todo material é concreto onde tem letra de lixa, alfabeto móvel, tem as gavetinhas fonéticas, tem as figuras com um grau de dificuldade em cada uma, primeiro ele trabalha palavrinhas com p, com v, com l e ai depois tem uma gaveta com um grau de dificuldade maior que é a gaveta estrela, que já junta todos esses sons e a gente ta sempre trabalhando também com textos, com diversos tipos de textos, né. As crianças vêem também pra que serve o texto, como é a estrutura do texto, qual a funcionalidade do texto na vida deles, então, tem tudo isso.

Para Mariana, a aprendizagem da leitura e da escrita além de estar diretamente relacionada ao uso do material proposto pelo método e do entendimento de que cada letra possui um som, também se liga aos textos com estudos sobre sua estrutura e sua função, já caracterizando uma compreensão de trabalho na perspectiva da alfabetização e letramento, conforme defende Soares (2010, p.39): letramento pode ser entendido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”.

Por meio das observações em sala de aula foi possível conhecer as gavetas fonéticas, material utilizado para aquisição da escrita do que da leitura. São mini armários com oito

gavetas, mais ou menos, contendo cada uma das gavetas gravuras que trabalham determinados sons, ou seja, há gavetas com gravuras que trabalham o som da letra “p”, outras da letra “v”, outras da letra “b” e têm as chamadas gavetas estrelas (últimas de cada armário). Nelas os sons de todas as letras estão misturados. Aqui, os sons apresentam um grau de dificuldade maior para o trabalho das crianças. Por meio do que a gravura representa, os alunos procuram escrever associando o som à letra correspondente, para isso utilizam o alfabeto móvel.

Neste procedimento os alunos trabalham mais a escrita do que a leitura pelo fato de que antes de escrever elas já conhecem a palavra a ser escrita e depois que escrevem eles apenas descobrem o que escreveram com base na associação de sons e letras, sem necessariamente retirar uma informação do que descobriram. Após essa descoberta eles têm uma ficha com a palavra escrita corretamente por meio do qual ele tem a chance de se autocorrigir, ou seja, verifica se acertou ou não e tem a chance de consertar. Para reafirmar a discussão aqui uso as palavras de Montessori (1965, p. 214, grifos da autora)

Não denomino *leitura* o ensaio que a criança faz em *verificar* as palavras que escreveu, isto é, quando traduz os sinais em sons, como, antes, havia traduzido os sons em sinais, porque a criança conhecia já a palavra que intimamente repetia ao escrevê-la. Denomino leitura a *interpretação* de uma idéia latente em sinais gráficos.

Assim, a professora Dora aponta uma contribuição significativa quanto ao processo de construção da leitura:

Eles têm projeto de leitura também que eles levam toda sexta-feira um livro pra casa. Tem um momento que a gente socializa em sala a leitura de gibi, de outros textos também. Aí tá dentro do planejamento, né. Tem leitura no trabalho pessoal também, tem materiais para construção de bilhetes, de carta, que a criança vai ter que ler, vai ter que escrever, entendeu? Então, tem até leitura de frase, ela tem que montar frases, ela tem que ler e montar uma frase, então, tudo isso também é leitura.

A fala da professora Dora nos revela que a escola se preocupa com a formação dos alunos enquanto leitores proporcionando projetos estimulantes que pretendem desenvolver o gosto pela leitura. Compreendemos, também, que a professora apresenta aos alunos diversos tipos de histórias, explorando cada uma delas, levando os alunos a participarem do universo literário. Há na sala também um cantinho da leitura, para que entre uma atividade e outra, os

alunos tenham a oportunidade de escolher um livro para ler, olhar, manusear, o que é interessante, uma vez que esse processo de escolha faz parte do desenvolvimento do leitor.

Dessa maneira, entendemos que a leitura tem o seu espaço de trabalho, ela é incentivada pelas professoras em sala, pelo próprio material e por meio de projetos criados pela escola. O trabalho de leitura visa o desenvolvimento do aluno como leitor e o desenvolvimento de sua compreensão das diversas interpretações que um material escrito pode oferecer. Nos momentos de socialização das histórias os alunos podem compartilhar suas interpretações e inferências a despeito do que leram ou ouviram se ainda não conseguem ler sozinhas.

O ritmo de aprendizagem em sala de aula observado pareceu não oferecer grandes empecilhos uma vez que os alunos têm a liberdade de escolher o que trabalhar, seu tempo e seu ritmo são respeitados. E quando são propostos trabalhos dirigidos, a professora geralmente trabalha com conteúdos que o aluno já domina. Deduz-se, então, que ao escolher determinado material, os alunos sentem desejo pelo mesmo e este proporcionará a construção ou aperfeiçoamento de conhecimentos. Se o professor, na posição de observador, perceber que o aluno ainda não detém maturidade para aquisição de determinadas informações por meio do material escolhido, ele não irá impor sua vontade sobre o aluno, mas orientá-lo a buscar um material condizente com seu momento. Nessa mesma direção, Montessori ([193-?], p.215) confirma que “[...] a criança cresce com o exercício; sua atividade construtiva consiste num autêntico trabalho que surge materialmente do ambiente exterior” e ainda complementa dizendo que segundo seu sistema o professor deve facilitar o trabalho ativo e contínuo da criança, orientando-a, pois compete a ela escolher os objetos e exercitar-se com eles (MONTESSORI, 1965).

Nesse sentido a professora Mariana tece um comentário muito pertinente:

O ritmo de aprendizagem é fantástico, assim, as crianças desenvolvem rapidamente, né, dentro da maturidade que cada um tem e o método respeita muito isso e a gente tem também dentro do método um tempo, tem materiais variados pra oferecer às crianças que são mais imaturas, que não estão dentro da faixa, a desenvolverem, né, e esse trabalho é proporcionado dentro do trabalho pessoal, né, enquanto as outras trabalham sozinhas, você só orienta, só passa no tapete, faz a leitura, faz um elogio e observa se a criança tá precisando ou não, quando ela precisa realmente, quando ela

convida, ela chama o professor, quando ela tem alguma dúvida e você tem aquele tempo aquela disposição para trabalhar com as crianças que realmente ainda não trabalham sozinhas. Aí você pode orientá-las, a gente cria atividades para que ela desenvolva, usa os materiais que tem, às vezes quando não tem a gente proporciona outros tipos de atividades.

O trabalho pessoal ao qual ela se refere diz respeito ao momento que os alunos têm a oportunidade de escolher o que desejam trabalhar, manusear, a área de conhecimento que ele trabalhará nesse dia. Nesse momento, o aluno tem a oportunidade de ser educador de si mesmo, de construir seu conhecimento por meio de uma atividade autodirigida, solicitando a atenção da professora somente quando tem necessidade de sanar alguma dificuldade. Silva (1939, p.37) pondera neste sentido quando afirma que:

[...]; se é a criança que sabe e pode construir o seu mundo, se é os eu factor interno de desenvolvimento o único que a pode levar a pôr as bases de uma vida psicológica sã, temos que lhe dar tôdas as possibilidades de se exercer, deixando-lhe a máxima liberdade; antes de tudo, como princípio essencial donde todo o resto pode provir, a criança tem de ser livre, para sem as nossas interferências, aproveitar do exterior aquilo que lhe convém.

Nas observações e nas falas das professoras aparecem vários materiais com os quais os alunos podem trabalhar mais especificamente a leitura e a escrita. Neste sentido, as professoras citam alguns exemplos desses materiais:

Os principais que a gente usa, no caso, os textos, as gavetas fonéticas, que são do método e outros materiais que a gente foi elaborando (Professora Andréia).

Alfabeto móvel que eles usam muito, gavetinhas fonéticas, ganchos ortográficos que tem vários graus de dificuldade, palavras com “s”, “c”, entendeu? Palavras com “s” entre vogais, diferença entre “f” e “v”, tem o “x” e o “ch”, “nh” e “lh”. Primeiro ele pega a figura e fala palha e vai perceber se é “lh” ou “nh” entendeu? Depois que ele colocou todas as figuras e pronunciou, ele vai pegar a escrita, as palavrinhas e vai ver se tá certo (Professora Mariana).

São as gavetas fonéticas, tem os ganchos ortográficos também, que ali é um trabalho já quando a criança tá no nível alfabético da escrita, que ela já tá percebendo exatamente as dificuldades ortográficas. A gente pontua dentro disso, a gaveta fonética é que permite a criança também a construção de palavras, de frases (Professora Dora).

É possível observar por meio das falas das professoras que existem vários materiais os quais proporcionam a construção da leitura e da escrita, como por exemplo, o alfabeto móvel, as letras de lixa minúsculas e maiúsculas, as gavetas fonéticas, os encontros vocálicos, as fichas de leitura para nomear o ambiente, formação de palavras com réalias, ganchos ortográficos, análise de vogais, consoantes e sílabas, trabalho com capas de livros, entre inúmeros outros (ver anexos). Além dos materiais, há, também, diversas estratégias criadas pela escola e por elas mesmas com a intenção de trabalhar os diversos sentidos do ato de ler e escrever como veremos na próxima categoria, que trata da alfabetização e letramento.

As professoras foram questionadas se teriam a possibilidade de criar materiais sem serem os propostos pela metodologia montessoriana. Foi possível constatar que elas têm a liberdade de criá-las, de acordo com seus depoimentos:

Nós criamos alguns materiais de acordo com a necessidade, com o planejamento, né, às vezes a gente quer inovar o material que já tá ultrapassado. O material torna mais atrativo pra criança, mais útil. A gente conversa e elabora o material, com a coordenação ou a gente elabora e passa pra ela, é assim (Professora Mariana).

A gente tem a liberdade de inovar, por exemplo, não é proposto pelo método trabalhar gêneros textuais, mas assim, a gente tem que ver que Maria Montessori desenvolveu o método há 100 anos atrás e ela era uma mulher muito a frente do tempo dela, então, como seria hoje o método Montessori se Maria Montessori ainda vivesse, ainda continuasse estudando, ela ia também certamente inovar, porque tudo que ela fez já era muito inovador pra aquela época (Professora Andréia).

Existem materiais que são montessorianos e existem também os pedagógicos que a gente cria que a gente confecciona e aí coloca na estante para trabalhar. A essência que não pode perder do método (Professora Dora).

Podemos ressaltar na fala da professora Andréia a necessidade de adequação da metodologia montessoriana aos dias atuais. Nada deve ser criado para ficar estagnado, tudo precisa ser reinventado a fim de responder às expectativas atuais. A essência da metodologia montessoriana como elas apontam não deve se perder, mas alguns pontos precisam ser revistos. “Toda proposta educativa deixa de ter validade se permanece tal e qual foi apresentada em suas origens” (VALLET, 2003, p.35).

Os princípios que não podem se perderem na educação montessoriana ligam-se diretamente a preparação do ambiente voltado a criança, a ordem, o respeito ao tempo de cada um, o material proposto, a liberdade de escolha e busca pela independência, pela autonomia e o professor no papel de observador. A esse respeito a professora Andréia expõe:

A criança no método Montessori na hora do trabalho pessoal ela vai na estante, olha, escolhe, abre o tapete, se ela nunca trabalhou com material ela vai te pedir instrução de como fazer, de como registrar, então ela vai adquirindo também de acordo com a experiência que ela já viveu dentro do método essa independência e essa autonomia, então tem coisas básicas no método que não pode sair.

Compreendemos a partir da exposição da professora e das observações realizadas que o aluno vai adquirindo independência, pois tudo está centrado nele, feito para que ele se desenvolva, o espaço está em ordem, então, essa ordenação e essa criação de rotina favorece a conquista da autonomia do aluno, que vai saber onde procurar o que deseja, tendo iniciativa para fazer suas escolhas e o professor estará presente para guiar este aluno em sua busca, na utilização do material e quando for solicitado por ele. Dessa forma, os alunos buscam confiança em si mesmos e não na figura de alguém que dita tudo o que deve ser feito. Logo, compartilhamos das idéias de Vallet (2003, p.33) “[...]. As crianças são os protagonistas de sua aprendizagem. Ninguém se impõe. A educadora aponta caminhos, e a criança é livre para percorrê-los; seu único limite é a liberdade dos outros. Encontra dificuldades, mas pode superá-las”.

Desse modo, essas questões citadas acima fazem parte da essência da proposta educacional montessoriana que devem ser mantidas em qualquer época, apenas atualizando para adequar-se às exigências de cada localidade e temporais.

Perguntamos ainda às professoras que tipos de atividades coletivas elas desenvolviam com os alunos na escola. Diante da pergunta, elas responderam:

São desenvolvidas atividades de artes quando a gente tá trabalhando um tema, uma seqüência didática e a gente faz um mural sobre aquilo. Então, a gente programa essas atividades de construção de painéis coletivas a partir de um tema, de uma aula passeio, produção de texto, interpretação, lista, escrita de bilhetes e jogos (Professora Mariana).

Ah várias né, que envolve a comunidade, que envolve só as turmas, só com eles, tem uma série de atividades, tem os trabalhos em grupo na sala, como jogos na área de matemática que eles têm a oportunidade de testar, a gente trabalha muito com dados, contagem de pontos, trilhas, escrita mesmo de tabelas com nomes dos colegas, conta letras, quantas tem, quem é o grupo, então tem um jogo que tem que registrar o nome do grupo, quantos pontos cada um fez, colocação nos lugares. A proposta de educação física também é muito bacana, eles fazem um trabalho bem voltado pra essa questão de grupo. Tem as apresentações que eles têm que dançar coletivamente ou que tem que ver a imagem, um vê a imagem relata o que tá na imagem e o outro desenha e o outro conta como foi a atividade, pra ter essa percepção, o que eu vejo, o que eu falo e o que eu realmente apresento, produto final (Professora Andréia).

A gente faz muitos jogos e brincadeiras com eles. Tem muita produção de texto coletiva no primeiro ano. Não copiam do quadro porque o texto fica muito grande. Então, a gente faz as inferências do texto no quadro mesmo com eles, né, e depois esse texto é redigido e colado no caderno ou no livro, porque depende também que tem proposta que é feito do livro (Professora Dora).

Os depoimentos das professoras refletem práticas coletivas de ensino e de aprendizagem em que os alunos participam de diversas situações: trabalho em grupo nos quais precisam colaborar com os colegas, sabendo ouvir, esperando sua vez de interagir e promovendo suas idéias. Portanto, apesar do aluno no momento do trabalho pessoal como foi observado, ter de agir sozinho, conforme suas preferências há momentos em que ele trabalhará em grupo enfrentando a turma e também respeitando a opinião alheia, sendo considerado um trabalho de relacionamento entre seres humanos, no qual todos têm de

respeitar-se mutuamente. “Evidentemente, faz-se muito mais numa escola Montessori do que trabalhar com o material” (MONTESSORI JR., [19--?], p.45).

Durante as observações e as conversas realizadas com a orientadora do trabalho surgiu a seguinte indagação: Os alunos que freqüentam escolas montessorianas podem desenvolver algum tipo de problema de saúde? Frente a essa questão as professoras nos ofereceram seus pareceres:

De jeito nenhum, acho que não. Qualquer outra escola, hoje, por mais moderna que seja faz uma rodinha na sala, os meninos sentam de pernas cruzadas, né. Eu procuro muito me policiar a respeito disso, porque se você fica trinta minutos sentado numa linha, ouvindo, por mais atrativo que seja a aula, vai cansando, dor nas costas, dor nas pernas, então, assim você tem que respeitar o máximo isso, é vinte minutos pra eles aqui e olhe lá e eles tem uma posição pra sentar, as pernas cruzadas, eu sempre procuro falar da postura dos ombros e a mesma coisa quando senta na mesa também e essa idade você tem que ta falando isso o tempo todo (Professora Mariana).

Talvez, um problema de coluna, por conta do jeito de sentar, então, se você ficar sentado muito tempo de pernas cruzadas pode causar um desvio na sua coluna, no caso dos meninos, eu nunca tive nada em específico, a gente já encontrou isso em alguns professores, por exemplo, foi todo mundo fazer uma avaliação física na mesma academia, tava todo mundo com um desvio pro mesmo lado na coluna, entendeu, porque a gente fica muito sentado na linha, no tapete durante muito tempo (Professora Andréia).

Não, eu já li uma pesquisa que foca nessa questão do TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), né! Eu não acredito não, eu acredito que muito pelo contrário, são crianças centradas, são crianças que conseguem ouvir e hoje que a gente vive numa sociedade em que as pessoas são intolerantes, não conseguem ouvir, quer dizer, pra mim é muito bom chegar numa sala de aula, sentar e saber que a criança vai te ouvir, coisa que você não consegue falar, às vezes você tem que gritar e aqui você não precisa de fazer isso. E outra é a organização, uma criança que sabe se organizar, que tem o caderno organizado, não vejo isso como um ponto negativo, vejo como ponto positivo (Professora Dora).

É possível observar que as professoras participantes do estudo em geral não acham que a escola montessoriana provoca o aparecimento de doença, apesar de a professora Andréia afirmar que já teve um problema de coluna por ficar muito tempo no chão e a professora Dora já ter lido sobre questões sobre a doença do TOC. Contudo, a professora Mariana demonstra preocupação com a questão postural dos alunos, lembrando-as sempre de sentarem corretamente e respeitando um tempo para ficarem sentados no chão.

3.3 – Estratégias de trabalho das professoras na perspectiva da Alfabetização e letramento

A professora Andréia atenta às atualizações da escola e aos estudos sobre letramento nos disse no depoimento a seguir que:

Assim que começaram esses estudos na área de lingüística, a gente recebeu muita assessoria na área e a gente começou a trabalhar as fichas de leitura, aí a gente separou vários gêneros, tipologias textuais nessas fichas e aí essa ficha ia pra casa, a criança lia, explorava e isso dentro da sala de aula também. A gente trabalha com livro didático. O livro traz vários tipos de textos, né, de gêneros. Então, geralmente, no primeiro ano o que a gente mais trabalha é a questão lista, receita, diário que é um trabalho super interessante, então, agora a gente tá introduzindo o texto diário, vai ter um diário em sala pra que as crianças possam relatar fatos importantes que aconteceram no dia a dia, então, vai ter o texto coletivo e se a criança sentir vontade de ir lá e registrar alguma coisa do dia, ela vai ter essa liberdade. Então, assim, de fazer bilhete, de convite, então, a gente trabalha muito dentro dessa perspectiva mesmo.

Nessa perspectiva, para a professora Andréia, os alunos vão adquirindo uma consciência sobre a utilização da linguagem escrita para a criação de diversos gêneros textuais, ou seja, trabalhar com diferentes textos propicia ao aluno uma formação gradual de idéias sobre o que é ler e escrever em variadas situações. Assim, a prática de alfabetização da professora Andréia na perspectiva do letramento encontra-se em desenvolvimento, visto que ela impulsiona a interação dos alunos com alguns textos e suas respectivas funções no

contexto social permeado por eles. Nesta direção Soares (2010, p.39, grifos da autora) afirma que:

[...] ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'.

Assim, as histórias contadas aos alunos como forma de entretenimento, os momentos de leituras compartilhadas entre eles são importantes no processo de letramento, uma vez que cada leitura poderá vir a oferecer situações diferenciadas de escrita, onde uma narra uma situação, outra descreve uma imagem, outra pede a interpretação de uma legenda, entre outras. Ressaltamos aqui que diversas estratégias podem ser utilizadas em sala com a intenção de se trabalhar alfabetização e letramento ao mesmo tempo, pois é indispensável que os alunos dominem o sistema de escrita baseando pela codificação e decodificação de letras do alfabeto e ao mesmo tempo saibam utilizar a língua escrita com todas suas especificidades para responder a diferentes objetivos.

As professoras Mariana e Dora apresentam, respectivamente, outras contribuições a respeito de atividades realizadas nas suas turmas de alfabetização que caracterizam o letramento:

A gente realiza leitura de diferentes tipos de textos, a gente trabalha com gêneros textuais de acordo com a necessidade, com o planejamento e eu faço com as crianças interpretação oral, escrita, né, assim, faço a relação de um texto com outro, na vida deles né, a função do texto, quando é que a gente utiliza aquele tipo de texto. Tudo isso é trabalhado. Faço leitura de histórias onde as crianças fazem listas de personagens de desenhos, escreve sobre o que mais gostou. Observam imagens, fotos e escrevem legendas, né, a gente trabalha panfletos, encartes de supermercados, poemas, vários tipos de textos (Professora Mariana).

Trabalhamos com vários gêneros textuais, que é trabalhando exatamente dando a função do texto, né, na vida social da criança. Por exemplo, agora no dia das mães que foi o mais recente, a gente trabalhou com anúncio, que a gente ia fazer um anúncio poético com eles, então, a gente trabalhou qual era a função de um anúncio, de propaganda pra até chegar numa coisa que

era poética, então, isso foi trabalhado com eles para que eles fizessem uma produção de texto final. Agora a gente vai desenvolver um trabalho com os pais, que é pro dia dos pais e a gente vai começar agora com eles que envolve todo uma pesquisa com memórias compartilhadas, então, a gente vai ta enviando pros pais um envelope e junto com a criança o pai vai ter o momento de ta contando pra ele quais são as memórias que ele tem da infância dele, então, o momento ali de ta junto com o pai, ele vai ta escrevendo esse momento que foi especial pra ele, vai trazer, a gente vai fazer uma coletânea disso e os meninos vão ta ilustrando e vai ser entregue no dia dos pais (Professora Dora).

Em resumo, as professoras visam por meio de suas atividades garantir aos alunos diversas formas para eles se expressarem e comunicarem em determinado contexto por meio da escrita, isto é, ensinar o aluno a utilizar a escrita para responder a exigências sociais feitas a ele continuamente. Portanto, cabe aqui o posicionamento de Leal, Albuquerque e Moraes (2006, p.81, grifo dos autores):

“Alfabetizar letrando” é um desafio permanente. Implica refletir as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos como cidadãos.

Podemos sintetizar que a alfabetização na perspectiva do letramento deve conceber a leitura e a escrita de práticas sociais, formando um aluno capaz de participar de sua comunidade de forma efetiva, isto é, o letramento permite que o indivíduo interaja com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita e com as diferentes funções que a leitura e escrita tem na vida dele (SOARES, 2010).

3.4 – Dificuldades de implantação da educação Montessoriana na rede pública de ensino do Distrito Federal segundo as professoras

As professoras entrevistadas ao se depararem com a pergunta: o que contribuiu para que o método Montessori não tenha sido adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para aplicação nas escolas públicas, manifestaram suas opiniões:

Eu acho que o principal é o espaço físico que o método montessoriano exige para trabalhar, vários ambientes, várias estantes, material. Tudo isso, não tem adotar o método montessoriano sem ter esse espaço, sem ter materiais, né. Acho que o diferencial no método é isso é a preparação do ambiente, o espaço e o número de alunos também. No máximo, no máximo, uma turma de alfabetização com 25 alunos, já é puxado, agora você imagina a fundação, quantos são com um professor só? E o método necessita de espaço para abrir o material (Professora Mariana).

A maior dificuldade das escolas públicas é a questão financeira, porque os materiais são muito caros. É um método que os materiais são muito caros pra escola adotar e talvez também pela realidade, as salas muito cheias, o método propõe que as turmas sejam mistas, no nosso caso não é. O método propõe que tenham crianças de todas as idades na mesma sala e que a educação seja integral. Tem uma escola assim no Rio que é educação integral, mas assim, quando é integral e várias crianças de várias idades diferentes na mesma turma são salas com 12 crianças, então, assim, é outra realidade. A proposta do método é uma realidade muito diferente da realidade hoje vivida numa escola pública no DF, que são as salas super lotadas, que às vezes o horário é reduzido e isso aqui pra nossa realidade que já é uma realidade muito melhor do que muitas escolas de outros lugares do país, então, acredito que por isso, por conta do espaço físico, da super lotação, da dificuldade em introduzir esses materiais por conta do custo, até da formação do professor pra trabalhar também com Montessori, seria uma reestruturação física nas escolas, em toda parte física (Professora Andréia).

Ah, com certeza eu acredito que seja na parte de materiais, que é um material que não é barato, é um material caro e a questão da quantidade de alunos, né! E não só a quantidade de alunos, do espaço físico, né, você vê que as salas são enormes. É o diferencial do Montessori, as salas, você não vê isso em escola nenhuma, o espaço é surpreendente, então, se precisa disso como é que vai colocar se não tem nem escola hoje em dia pra menino, quanto mais uma escola enorme, tem nem um professor (Professora Dora).

Diante do exposto, as falas das professoras revelam a falta de investimento na educação pública, especialmente, em infra-estrutura das escolas, em confecção de materiais a serem disponibilizados aos alunos e a formação do professor montessoriano. Esses são os principais motivos que segundo as professoras dificultam a implantação do sistema montessoriano em escolas públicas do Distrito Federal.

A professora Andréia ainda nos contou sobre uma experiência que conheceu em Salvador durante um Congresso Internacional de Educação Montessoriana:

A gente teve a oportunidade de conhecer uma professora de uma escola no interior da Bahia que ela fez alguns materiais montessorianos com sucata e assim foi uma experiência fantástica ver que aquela pessoa sozinha tentando implantar uma sala montessoriana numa escola pública, geralmente são salas experimentais, então, elas montam uma sala só na escola e trabalha. Então, é um método que dá trabalho, você tem que confeccionar muita coisa.

Em vista disso, minha opinião é que a educação montessoriana pode ser utilizada por qualquer escola, desde que ofereça instrumentos que caracterizem os princípios montessorianos como, por exemplo, o ambiente preparado para o aluno, materiais que possibilitem seu uso e o professor pesquisador que observa o aluno, permitindo que ele lhe diga o que quer fazer para ajudar e não dizendo como o aluno tem de agir. E para isso, é necessário ter condições financeiras para preparação do ambiente, para confecção de materiais, para uma formação continuada do professor, buscando atualizações no método conforme propõe esse tipo de educação.

Tentamos ainda, para complementar as respostas das professoras com relação a essa questão, um contato com o Ministério da Educação (MEC), mas ninguém que nos atendeu conseguiu responder a esse questionamento, deixando aberta uma lacuna para novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo *A construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de uma escola montessoriana do Distrito Federal* nos possibilitou o contato com um sistema de ensino diferenciado, o sistema Montessoriano, que se preocupa com o desenvolvimento infantil, respeitando o aluno no seu todo, visando uma formação humana. Verificamos a forte presença dos princípios montessorianos no interior da escola e das salas de aula, como o ambiente todo preparado e organizado para recepção dos alunos; tanto o espaço da sala quanto da escola. O espaço da escola é enorme, propiciando o deslocamento dos alunos; Além disso, eles têm seu tempo de aprendizagem respeitado; têm a liberdade de escolher o que desejam trabalhar; realizam suas escolhas, entre outros inúmeros aspectos oferecidos pelo sistema.

Há décadas a educação é vista como um problema de alta relevância para a nação, tendo sempre em pauta o assunto da qualidade das escolas e da prática pedagógica. Neste sentido, entendemos que o trabalho proposto por Maria Montessori almeja a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, apoiado em um rico material didático e pela intervenção do professor na qualidade de mediador e não de detentor de todo conhecimento.

Com esse estudo, compreendemos a importância de respeitar a individualidade do aluno e de tê-los como centro e agente de sua aprendizagem a fim de propor melhores condições de crescimento e de conscientização de que eles são capazes de se perceberem e responderem as inúmeras situações que lhe são apresentadas. O aluno percebe o seu valor no sistema Montessoriano e vai se construindo internamente.

Assim sendo, observamos que os alunos têm a liberdade para agir e sentem prazer em aprender a leitura e a escrita, uma vez que se sentem valorizadas ao participar desse processo.

A organização do espaço escolar é um ponto que deve ser destacado, pois é surpreendente, não no sentido metódico da palavra, mas no sentido do respeito às regras estabelecidas, do respeito à vez do outro, da arrumação dos materiais. Toda a organização é de conhecimento dos alunos e eles colaboram entre si para sua manutenção.

Podemos notar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita acontece tanto pelo material, que é considerado um recurso didático em si, quanto pelas estratégias criadas pelas professoras. As professoras estão em constante atualização, seja por meio de cursos de formação continuada oferecidos pela própria escola, ou seja, por congressos, seminários e outros eventos fora da escola. Com isso, percebemos que elas têm condições de trabalhar

segundo as atualizações da escola para os dias de hoje. A metodologia é proposta pela escola, mas as professoras têm a chance de reinventar seu trabalho sempre que necessário.

Neste sentido, mesmo não sendo proposto pela metodologia adotada pela escola, a temática alfabetização e letramento é trabalhada pela professoras com o auxílio de diversos gêneros textuais.

Notamos que os materiais montessorianos custam caro para serem confeccionados. É preciso ter uma enorme estrutura física para comportá-los e possibilitar a movimentação dos alunos. Então, por isso e por falta de informações de órgãos públicos que trabalham a educação, não temos condições de afirmar que essa metodologia pode ser aplicada nas escolas públicas.

Foi maravilhoso poder realizar este trabalho, mesmo com todas as dificuldades de horário, de conciliação de trabalho e faculdade, enfrentar desafios enobrece o nosso lado pessoal, mostrando que somos sempre capazes, basta uma força de vontade para continuar a caminhar. Para mim, em especial, foi de grande valia poder estudar um meio educacional que permite uma alfabetização não desastrosa, que respeita o aluno como criança e oferece recursos para que ela se desenvolva segundo seus itinerários. Aprender a ler e escrever são os primeiros conhecimentos a serem adquiridos para a busca de novos conhecimentos. Se todos tivessem a oportunidade de aprender esses conhecimentos de forma prazerosa, ativa e não mecanicista, os problemas de repetência e evasão seriam ao menos amenizados.

Os resultados deste estudo evidenciaram que a proposta pedagógica da instituição investigada é pautada na metodologia montessoriana de ensino; as professoras conhecem o método com o qual trabalham, mas em sua prática pedagógica não se prendem somente a ele, pois o mais importante para elas é reinventar o ensino-aprendizagem; para atingir as demandas dos dias de hoje, as professoras recriam sua prática pedagógica alfabetizadora numa perspectiva do letramento; as professoras pensam positivamente a respeito da proposta pedagógica da escola, pois os princípios montessorianos são verdadeiramente presentes no espaço escolar investigado; são muitos e variados os materiais montessorianos para o aprendizado da leitura e da escrita, entretanto as professoras criam novos materiais pedagógicos sempre que necessário; o processo de ensino-aprendizagem não oferece grandes dificuldades, uma vez que os alunos têm seu ritmo de aprendizagem respeitado e o trabalho com materiais concretos favorece o desenvolvimento do conhecimento abstrato; a metodologia montessoriana não é aplicada nas escolas públicas do Distrito Federal, segundo as professoras, provavelmente pela falta de investimentos na educação pública.

Dessa maneira, concluímos que a construção da leitura e da escrita a partir do método Montessori se dá de forma rica, não mecanicista, nem programada. Consideramos não mecanicista, pois os alunos conseguem estabelecer relações entre os diversos conhecimentos apreendidos. Dessa maneira, o aluno interage primeiro com o material concreto para, então, atingir o conhecimento abstrato, ele participa ativamente do seu processo de aprendizagem, sendo responsável por escolher o que deseja aprender.

Os objetivos propostos inicialmente por este estudo foram atingidos, contudo o objetivo que propunha descrever a proposta pedagógica da instituição investigada foi escrito apenas com base nas observações realizadas e nas informações contidas no *site* da escola, uma vez que o acesso ao projeto político pedagógico nos foi negado, não ficando claro se as professoras participam da construção desse projeto e as estratégias utilizadas pelas professoras nas atividades de leitura e escrita foram descritas na perspectiva de trabalho da Alfabetização e letramento.

E se tratando de escola particular com acesso a informatização, podemos propor, para o primeiro ano, atividades de busca de informações na internet, como forma de interação com esse meio de pesquisa, selecionando o que provoca interesse. Além disso, podemos propor também brincadeiras de trânsito, em que cada criança desenha ou escreve coisas relacionadas ao trânsito para depois poderem se orientar na brincadeira. Essas atividades além de trabalharem o letramento, estão presentes no cotidiano dessas crianças, caracterizando atividades que fazem parte de suas práticas sociais de leitura e escrita.

Parte III

Perspectivas Profissionais

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O curso de pedagogia me proporcionou momentos para uma vida inteira, o que me ajudou a deixar de olhar só para mim e voltar o meu olhar para o outro, condição essencial para atuar como educadora, visto que é preciso enxergar cada sujeito que se desenvolve a fim de auxiliá-lo na sua caminhada. A desconstrução e construção de novos conhecimentos durante o curso provou que nada é fixo, que não sabemos tudo e que em qualquer momento da nossa vida é possível aprender algo novo.

Diante disso, pretendo continuar atuando na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, áreas que tem me oferecido grandes aprendizados a cada dia. Trabalhar com criança é maravilhoso, cada situação vivenciada é única, exigindo de nós discernimento e reflexão própria para lidar com cada uma. Essas áreas de atuação têm me oportunizado um grande amadurecimento pessoal e profissional.

Almejo também ingressar no serviço público, já que infelizmente a iniciativa privada não apresenta a mesma segurança e estabilidade financeira. Não só por isso, mas de alguma forma pretendo retribuir ao campo educacional o que a UnB proporcionou a mim, atuando por meio da Secretaria de Educação do DF.

Outro grande desejo é continuar estudando sobre a metodologia montessoriana que tem me despertado para novos rumos da aprendizagem e também me especializar em Educação Especial, área que sempre tive admiração, mas que ultimamente tem tomado meu interesse por conta de um aluno com Síndrome de Asperger que necessita de apoio para progredir. As atualizações e estudos para o crescimento desse aluno me fizeram apaixonar por essa área de atuação do Pedagogo, a educação especial.

E, futuramente, se Deus me permitir pretendo também fazer mestrado e doutorado e quem sabe até atuar como professora de Universidade Pública. Os sonhos são muitos e dos mais diversos e a minha caminhada está só começando com a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Com certeza estarei aberta a todas as oportunidades que surgirem; é importante traçar objetivos, mas jamais fechar as portas e sem dúvida, quero continuar sendo muito feliz com todas as minhas decisões e realizações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talita de. **Maria Montessori uma História no Tempo e no Espaço**. Rio de Janeiro: OBRAPE, s/d.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Escrita. In: _____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 96-146.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Leitura. In: _____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 148-181.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e Ideologias da Educação. In: _____. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999, p. 509-593.

CARVALHO, Marlene. Métodos sintéticos: da soletração à consciência fonológica. In: _____. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 21-31.

ESCOLA MARIA MONTESSORI [site]. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.escolamontessori.com.br/NovoSite/component/k2/item/30#go>>. Acesso em 08 jul. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006, p. 69-81.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 18.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MONTESORI JR, Mario. **Educação para o desenvolvimento humano**: Para entender Montessori. Tradução Leonora Corsino. Rio de Janeiro: OBRAPE, [19--?]. (Série: Educação Montessori).

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da Criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **A criança**. Tradução Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro S.A, [193-?].

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1993. (Série: Personagens que mudaram o mundo – Os grandes humanistas).

PUJOL-BUSQUETS, Jordi Monés i. Educação ativa e sensorial. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell *et. al.* (Orgs.). **Pedagogias do século XX**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.26-31.

SILVA, Agostinho da. **O método Montessori**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2004, nº 25, jan-abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VALLET, Maite. Educação ativa e sensorial. In: SEBARROJA, *Jaume Carbonell et. al.* (Orgs.). **Pedagogias do século XX**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 32-35.

APÊNDICE

Entrevista semi-estruturada

- 01- Descreva a proposta pedagógica da escola Maria Montessori.
- 02- Em sua opinião, como percebe o ritmo de aprendizagem dos alunos a partir do método Montessori?
- 03- Discorra um pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita a partir do método Montessori.
- 04- Como você se posiciona em relação à individualidade presente na proposta educativa montessoriana?
- 05- Que tipos de atividades coletivas são desenvolvidas por vocês na escola?
- 06- Como se dá o processo de construção da leitura e escrita e que tipos de materiais são utilizados para esta construção? (isso tudo é proposto pelo método ou você inova com base na sua experiência profissional)
- 07- Como acontece a confecção dos materiais para manuseio das crianças? Vocês criam ou já são determinados pela proposta?
- 08- Que tipo de trabalho de leitura e escrita você realiza na perspectiva da alfabetização e letramento?
- 09- Em sua opinião, o que contribuiu para que o método Montessori não tenha sido adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para aplicação nas escolas públicas?
- 10- Em sua opinião, os alunos que frequentam escolas montessoriana podem desenvolver algum tipo de problema de saúde?

ANEXOS

Foto 1



Foto 1: Reálías e Alfabeto móvel. Materiais usados para trabalhar a formação de palavras associadas aos sons estudados.

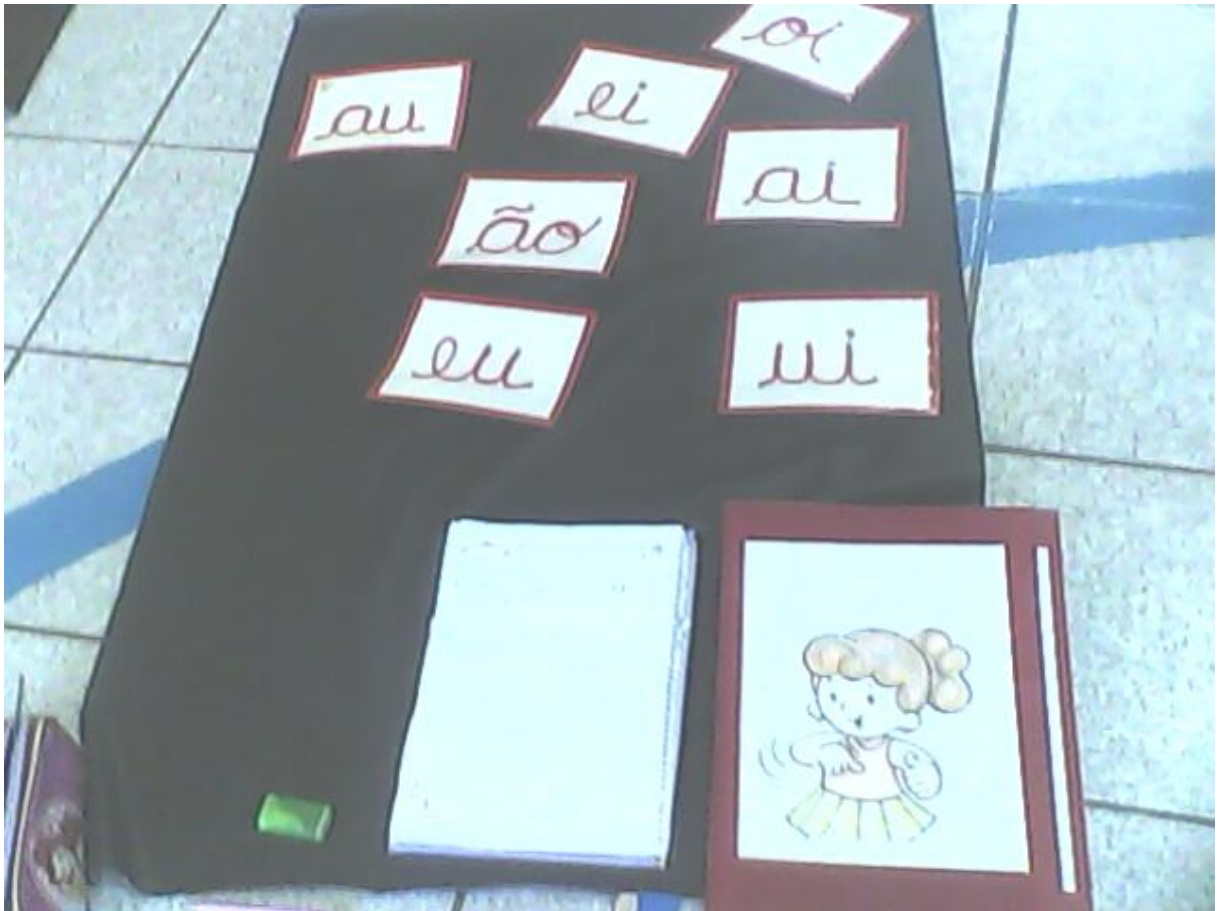
Foto 2

Foto 2: Encontros vocálicos. Material usado para trabalhar os encontros vocálicos associando-os a gravura correspondente.

Foto 3

Foto 3: Tabuleiro de gravuras iniciadas por vogais. Material usado para trabalhar a discriminação visual e auditiva das vogais.

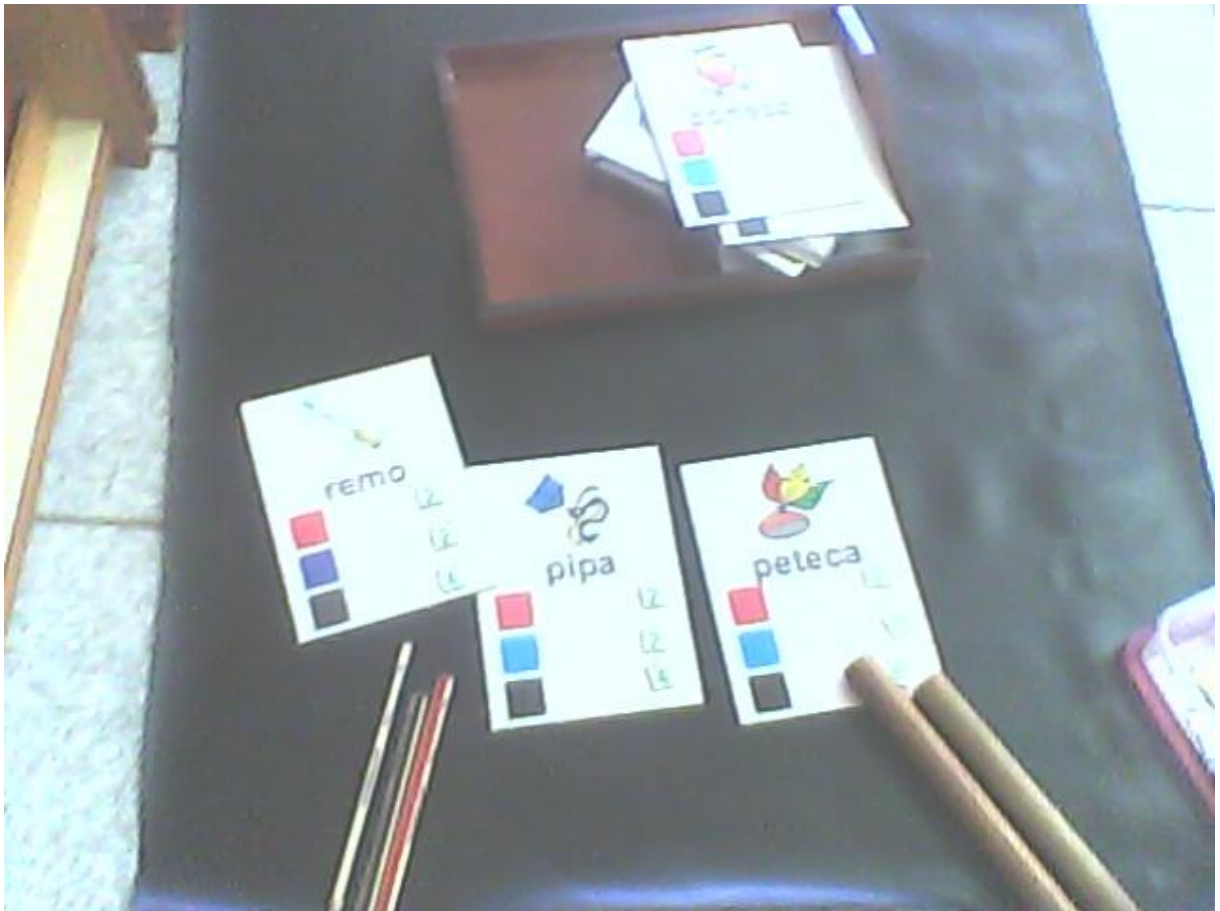
Foto 4

Foto 4: Análise de vogais, consoantes e sílabas. Material usado para trabalhar a quantidade de vogais, consoantes e sílabas presentes nas palavras estudadas. A cor vermelha representa as vogais, a azul as consoantes e a preta as sílabas.

Foto 5**Foto 5:** Ganchos ortográficos. Material usado para trabalhar as dificuldades ortográficas.

Foto 6

Foto 6: Figuras no tarjado. Material usado para trabalhar a discriminação dos sons iniciais das palavras.

Foto 7

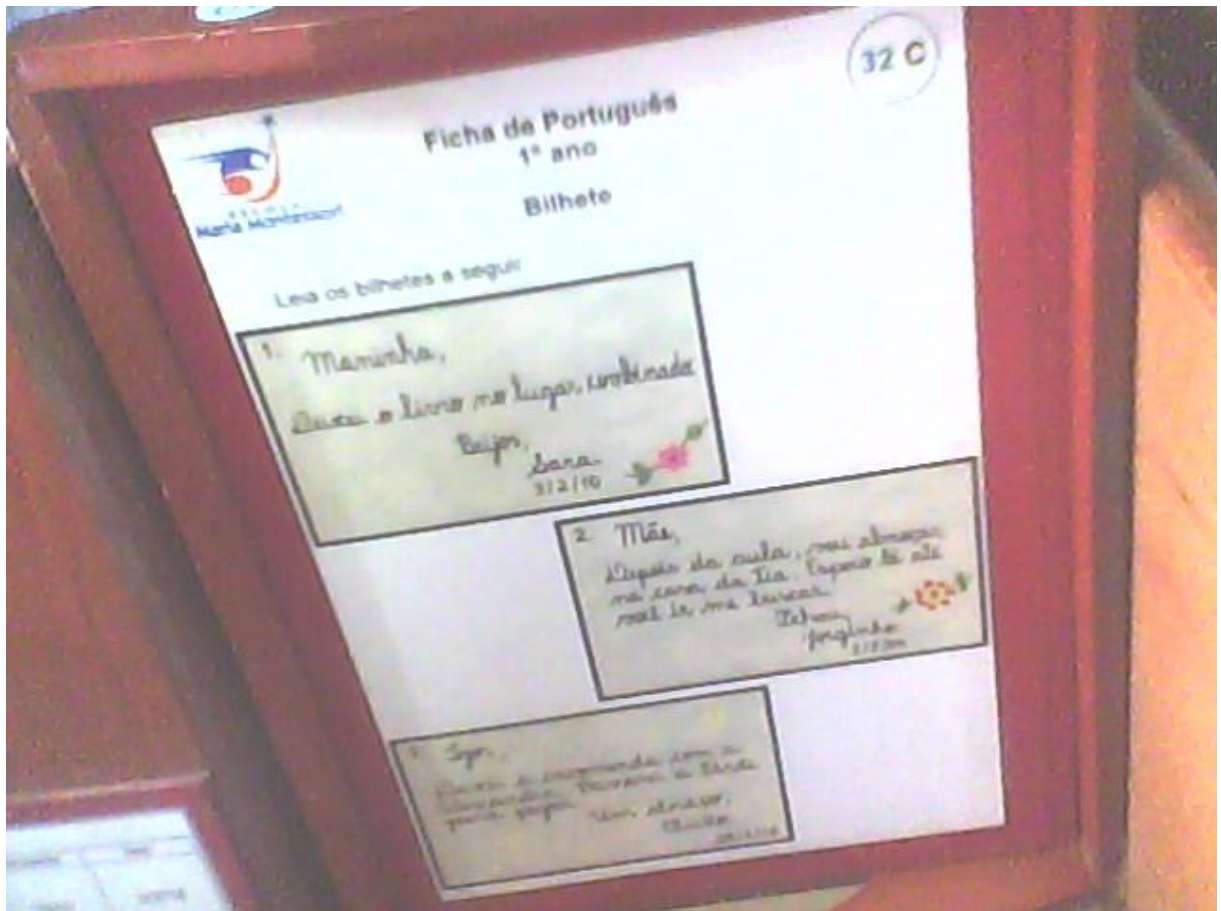


Foto 7: Bilhete. Material usado para trabalhar os aspectos envolvidos na construção de bilhete.