

Evidênci



Revista Científica

v.5 n.1 outubro/dezembro 2020



www.editorahawking.com.br

 **hawking**
EDITORA



ISSN 2675-5300



Educação, Gestão,
Sociologia & Tecnologia

Revista Evidência
v.5 n.1 janeiro/março 2021

Maceió-AL
2020



EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO: Luciana de Omena Gusmão

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: canva.com

ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Evidência está sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Dimensão a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Evidência /Editora Hawking

- Vol 5, n.1 (2021) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2021 –
Trimestral

ISSN 2675-5300

1. Revista Evidência – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

2020 Editora Hawking

Avenida Fernandes Lima, 2437, Farol. Maceió/Alagoas.

Disponível em: www.editorahawking.com.br

editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Uporto, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Anildo Monteiro Caldas

Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista - FCAV/UNESP (2015), com período sanduíche em Universidad de Valladolid - Espanha, área de concentração "Ciência do solo / Linha de pesquisa Engenharia de água e solo". Mestre em Engenharia Agrícola e Ambiental pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007), área de concentração

"Engenharia de Água e Solo / Linha de pesquisa Solo e Geoprocessamento". Formado em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2004). Atual como professor Adjunto do Departamento de Tecnologia Rural da UFRPE. Tem experiência em Extensão Rural e Estágio de Vivência Rural Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Manejo Integrado de Bacias Hidrográficas, Cartografia, SIG e Avaliação e Perícias Rurais.

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)

Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/300068446222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Anildo Monteiro Caldas

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A Revista Científica Evidência (ISSN 2675-5300) foi criada em 2020, como decorrência de ações que visavam à implementação do conhecimento científico. E tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas nas áreas de educação, ciências, saúde, gestão, direito, administração, tecnologia e outros, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação das áreas, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria do conhecimento científica e com o bem estar social.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A opção por uma publicação visa aproximar os trabalhos originais e inéditos nos diferentes domínios de Estudos. Se percebido do ponto de vista social, as questões mudam juntamente com a perspectiva. A soberania, por exemplo, deixa de ser uma esfinge e passa a ser percebida como um fato da vida. Do mesmo modo, os elementos que mais chamam a atenção passam a ser aqueles relacionados à interação entre sistemas.

Sejam bem vindo e boa leitura.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

SÂNSCRITO: BASE PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS COMPARATIVOS E GRAMÁTICAIS	3
Joselito Araújo Silva	
Luciane Victorino Barbosa	
Aline Pereira do Nascimento Costa	
José Petrúcio dos Santos Filho	
José Glicerio Augusto Canuto	
Edivânia Maria Silva de Lima	
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM AUTISMO SEVERO: Uma Revisão Sistemática da Literatura	22
Aracy Felix Silva	
Tânia Bechara Asfóra Galvão	
OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS	35
Davi Silva Lemos	
Lucimairy Silva Lemos	
Silvânia Marques de Almeida	
Maria das Graças da Silva	
Maria José Soares Ribeiro	
Eduardo Cabral da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	52
Maria das Graças Sandes de Araújo	
Fernanda Santos Azevedo	
Magna Valéria dos Santos Melo	



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

SÂNSCRITO: BASE PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS COMPARATIVOS E GRAMÁTICAIS

*Joselito Araújo Silva*¹

*Luciane Victorino Barbosa*²

*Aline Pereira do Nascimento Costa*³

*José Petrúcio dos Santos Filho*⁴

*José Glicerio Augusto Canuto*⁵

*Edivânia Maria Silva de Lima*⁶

RESUMO

Língua de tradição sagrada hindu no passado, o Sânscrito se transformou no principal elo de ligação das línguas mais antigas da humanidade, particularmente da Europa. Essa pesquisa tem como objetivo apresentar as contribuições que o Sânscrito trouxe para os estudos linguísticos e que exercem influências na linguagem até os dias de hoje. Problemática sua importância para a melhor compreensão dos estudos de linguística e de gramática. A metodologia aplicada nessa pesquisa é teórica e bibliográfica, feita num estudo comparativo de textos bem pertinentes. Este artigo revela como resultados a ilação de que o Sânscrito pode ser considerado como a base dos estudos linguísticos e gramaticais e convida o professor de Linguagens a conhecer essa base.

Palavras-chave: Sânscrito, Indo-europeu, estudos comparativos, linguística.

¹ joselitoaraujo947@gmail.com

² lucianebarbosa06@hotmail.com

³ aline.prof.alpi@hotmail.com

⁴ petrucio@yahoo.com.br

⁵ gliceriocanuto5@gmail.com

⁶ edivania201210@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O século XVI se caracterizou por ser um século de expansão marítima. Época que as nações europeias saíram em busca de riquezas. Viajantes exploradores e religiosos ancoraram na Índia. Lá se encantaram com a cultura e mistérios da Índia. País rico em línguas e dialetos. Uma dessas línguas encontradas pelos europeus foi o Sânscrito.

Uma das riquezas encontradas pelos Europeus foram os Vedas. Os Vedas foram os primeiros textos indianos escritos em Sânscrito, os quais foram produzidos há mais de V mil anos a.C. e que constituíram um conjunto de textos sagrados da religião hindu. O Hinduísmo teve como fulcro de seus ritos sagrados o Sânscrito.

Religiosos como o missionário italiano Roberto Nobili, o missionário português São João de Brito, o missionário jesuíta alemão Johann Ernst Hanxleden não somente esses missionários, mas outros europeus que vieram em seguida também perceberam a afinidade. Os missionários conhecedores das línguas clássicas como o Grego e como o Latim perceberam semelhança entre essas línguas e o Sânscrito. No entanto não aprofundaram essa questão, pois o contexto histórico da Europa não favoreceu os confrontos de vocábulos dessas línguas. (BRANDÃO e VITORINO, 2015)

O estudo da comparação dos vocabulares só surgiu no século XVIII, quando Williams Jones apresentou na Real Sociedade Asiática de Calcutá, em 1786, uma análise dessa descoberta entre as línguas clássicas. O Sânscrito, como língua sagrada da Índia, em que a elite religiosa da época, a empregava em rituais de louvação a *brāhmaṇe* possuía toda uma estrutura, a qual facilitou essa comparação. (ibidem)

Assim como se pode observar nestes exemplos das línguas grega, sânscrita e latina: a palavra cavalo, do latim equus, a palavra pai, do latim pater, a palavra mãe do latim *mater*, *Deus*, *Deus* do latim; mãe do grego méter; cavalo do grego *íppos*, Deus do grego *Theós*, pai, do grego patér, que se origina do sânscrito *pitá* (raiz *pâ* proteger), o qual significa protetor da família, o que nutre e o que governa. Cavalo, do sânscrito *áçvas*. Mãe, do sânscrito *mâtâ* (raiz *mâ* medir), aquela que mede, que economiza, que distribue aos membros da família, para Franz Bopp¹ significa a que gera, aquela que produz. Deus, do sânscrito *Deva* (raiz *div* resplandecer, brilhar), que por sua vez significa luz, o que brilha e que resplandece. (STELLA,1955, p,155)

O seu uso em rituais religiosos exigia um trabalho de refinamento e cuidado para que a língua não se “contaminasse” com expressões e vocábulos que viessem a “poluir” a “pureza” e a “beleza” da língua sagrada.

Esse trabalho com a língua, no que diz respeito a pronúncia exata dos sons da língua, desenvolveu uma atividade da área que mais tarde seria chamada de fonética, além do estudo relacionada à gramática.

A originalidade de detalhes e de análise relacionada à Fonética e à Gramática transformaram os hindus nos primeiros e pioneiros nessas duas ciências. Eles se anteciparam antes mesmo até dos gregos (PETTER, 2001, p.11).

O Sânscrito, língua sagrada antiga do hinduísmo, falada pelos hindus no século V a. C., era composta de 4.000 “sutras” ou regras, as quais explicavam a gramática hindu. COSERIU (1973) chega afirmar que a língua Sânscrita é língua considerada perfeita, muito utilizada pela elite indiana. Foi veiculada em textos religiosos falados e escritos. A partir do século III a. C. não é mais empregada como língua da comunicação e das relações sociais. Seu uso ficou restrito à manifestação religiosa escrito (WEEDWOOD, 2002, p.14).

O primeiro documento escrito em Sânscrito, que se tem notícia, foi a gramática escrita por um gramático de nome Panini. Esse texto chamou atenção dos exploradores e religiosos europeus por sua descrição profunda, perfeita e avançada

para a época. A obra de Panini se destaca por fazer um trabalho profundo, refinado e moderno do material fônico da língua, seus sons, articulações e as relações de significação. (IBIDEM)

As regras lógicas, sofisticadas transformaram a atividade hindu em um referencial teórico, que ainda hoje perdura e influencia a teoria da linguística contemporânea. Um dos teóricos europeus que sofreu influência dos estudos linguísticos da Índia foi Saussure, o qual era professor de Sânscrito.

PETTER (2010) afirma que os gramáticos hindus se dedicaram a descrever a língua sânscrita minuciosamente de tal maneira que ainda hoje é modelo para o mundo científico. O cuidado com a análise da língua por ser dedicado perfeição de trabalho. Por ser um trabalho de cunho religioso, de intenções religiosas, isso facilitou a preservação da originalidade da língua. Essa originalidade chamou a atenção dos viajantes religiosos, os quais encontraram muita semelhança da língua sagrada hindu, o Sânscrito, com o Latim, o Grego, o Germânico e o Eslavo. Essa semelhança fez com que deduzissem que havia uma língua comum a todas elas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a

A DESCOBERTA DO SÂNSCRITO PELOS JESUITAS

O primeiro contato dos europeus com o sânscrito se deu por meio dos missionários. Esse contato impulsionou o surgimento dos estudos linguísticos comparativos das línguas indo-europeias. Muitos séculos depois, já no século XVI, o missionário italiano Roberto Nobili (1577-1656), no processo de conversão da casta superior da Índia, adotou hábitos e costumes dos *sannyasi*, o que o transformou em um exímio conhecedor do sânscrito e do tamil (TERRA, p. 52.2005).

Em seguida, um outro missionário, o português São João de Brito (1647-1693) utilizou o mesmo método desenvolvido por Nobili, no sudeste da Índia, no trabalho missionário na região de madura. Outros missionários europeus seguiram o mesmo percurso, sem, no entanto, aprofundar esta semelhança gramatical entre sânscrito, latim e grego, pois eles tinham pleno domínio dessas duas línguas clássicas. (VIARO, 2013, p. 26):

Essa afinidade entre as línguas não despertou nenhum interesse nos europeus, antes do século XVIII, na língua dos brâmanes. Foi neste século que o panorama

análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

europeu se voltou para essa questão, quando os missionários deixaram de olhar a língua como uma atividade prática e religiosa e passaram-na a estudar com interesse científico. Os estudos dos missionários avançaram a tal ponto, que um jesuíta alemão criou obras sobre o sânscrito.

O missionário jesuíta alemão Johann Ernst Hanxleden (1681-1732), no ano de 1701 em missão religiosa em Malabar, na Índia, criou uma gramática de sânscrito e um dicionário de sânscrito e português. Esse trabalho fez com que outros trabalhos surgissem acerca do sânscrito. Assim, também, o carmelita Paulinus S. Bartolomeo, em missão também em Malabar, inspirando-se na obra de Hanxleden, lançou em Roma, em 1790, a primeira gramática de sânscrito no ocidente: *Sidharubam seu Grammatica Sanscridamica* (Roma,1790); que foi seguida pela obra: *Viacara seu Locupletissima Sanscridamicae Linguae Institutio* (TERRA,2010, p,52).

Além da gramática e do dicionário do sânscrito, Johann também escreveu algumas obras que mostrou a semelhança entre o sânscrito, língua sagrada dos hindus, e as línguas europeias: *Dissertativo de*

Antiquitate et affinitate Linguae Zendicae, Sanscriticae et Germanicae (Pádua, 1798); *Dissertativo de Latini Sermonis origine et cum orientalibus linguis conexione* (Romae, 1802).

Sabe-se que décadas antes de Hanxleden, um outro jesuíta, Calmette descobriu dois livros do Veda, os quais foram enviados a Paris, no ano de 1739, para Hamilton traduzi-los. Este prisioneiro de Napoleão, em 1802. (OPUS CITATUS)

Coeurdoux, jesuíta, escreveu vários artigos, os quais foram enviados a *Academie des Inscriptions*, em Paris, provando as semelhanças entre sânscrito, grego e latim. E lançou uma hipótese de que essas três línguas tiveram uma origem em comum. Esses estudos dos jesuítas ficaram esquecidos por quarenta anos.

A ocupação da Índia pela Inglaterra foi fundamental para os estudos linguísticos adquirem uma maior atenção dos ingleses, pois possibilitou o contato com o mundo hindu. O mundo cultural como as leis e os costumes desse povo. Assim foram obrigados a conhecer a língua, pois nela estavam escritos os códigos de leis, os livros sagrados e a sua literatura milenar. Dentre os ocupantes ingleses, estavam o juiz Sir William Jones, Charles Walkins, Henry Thomas Colebrook (TERRA, 2001, p 52).

OS ESTUDOS HINDUS

Os hindus estão na vanguarda no mundo nas prescrições dos estudos linguísticos. Não se conhece nenhum povo que tenha uma análise detalhada e profunda de uma língua. A Índia tem esse privilégio de ter esse estudo. Mas a preocupação com a língua como elemento fundamental nas relações sociais surgiu na Grécia com os filósofos: Platão e Aristóteles, os quais criaram as bases filosóficas da terminologia, também questionaram a relação entre nome e objeto, isto é, *a arbitrariedade do signo linguístico*, de problemas semântico, filosóficos, não formal e morfológico (MASCUSCHI, 2008, p,26).

É a partir da Grécia Antiga que as ideias linguísticas começam a germinar, a discutir a língua na tradição do mundo ocidental, segundo Alonso-Cortês (1993, p.277, apud Jucelia, 2019, p, 25), “sin embargo, dada la influencia ejercida por la Gramática hindú en la tradición occidental desde el siglo pasado, aquélla ha pasado a formar parte del estudio de la tradición occidental”. Com isso a Grécia se torna pioneira nos estudos gramaticais do ocidente.

Os hindus aos estudarem a língua sob uma perspectiva religiosa com a intenção de preservar os textos sagrados, livres dos falares populares e, não

contaminarem a língua com expressões erradas. Desenvolveram um trabalho profundo morfossintático de refinamento dos sons da língua sânscrita. Para Petter (2003, p.18, apud Jucelia, p.25), objetivo era “assegurar a conservação literal dos textos sagrados e a pronúncia correta das preces [...] para defender-se da "invasão" dos falares populares”. Os hindus se transformaram nos primeiros povos do mundo a ter uma gramática escrita, que se tem conhecimento.

Os estudos linguísticos remontam a 2.500 a. C. com o trabalho de Panini, autor da primeira gramática não-ocidental, segundo o linguista francês George Mounin, (1970, p.65) “É na Índia antiga que se encontra a provável primeira reflexão manifesta levada a cabo por homens sobre a sua linguagem e, sobretudo, a primeira descrição duma língua, como tal. E é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estreia no labor descritivo linguístico.”

ORIGEM DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS

Os estudos da linguagem é um conhecimento antigo, mas uma ciência nova. Essa ciência se constituiu a partir da publicação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), no *Curso de Linguística Geral* (1916). Uma ciência não se constitui de forma aleatória, mas segue

uma sequência de conhecimento até atingir um patamar de conhecimento que impulsiona a construção de um arcabouço teórico originando e se transformando numa ciência.

A Linguística Moderna se constituiu a partir da tradição hindu (Séculos V a IV a.C.), com os primeiros estudos gramaticais acerca da descrição da língua sânscrita. Com a origem dos estudos gramaticais na Grécia Antiga (Séc. V a.C.), os romanos contribuíram para a reflexão filosófica e a inovação linguística, como também os estudos medievais desenvolveram a reflexão filosófica, sem se deter na investigação.

Na Renascença, dois pontos de vista se opunham: *grammatica speculativa e grammatica positiva*. Essas duas abordagens se caracterizavam como, particulares, a qual se detinha aos fenômenos físicos, com características biológicas na metodologia e nos resultados, e a abordagem “universal”, trabalha com a língua, os seus elementos constituintes e tem como referência o método filosófico e da lógica (WEEDWOOD, 2002, p.68)

A GRAMÁTICA DE PANINI

Considera-se o trabalho de Panini (Séc. IV a.C.) de grande relevância para os estudos linguísticos no ocidente acerca, da classificação fisiológica dos sons e da estrutura das palavras do Sânscrito. Assim

sendo, o trabalho do gramático hindu se reveste de grande para o mundo ocidental. Conforme Lyons (1979, p.20), “em dois pontos podemos considerar o trabalho linguístico hindu superior à gramática tradicional do ocidente: primeiro, na fonética, e segundo, no estudo da estrutura interna das palavras”.

A primeira gramática que se tem notícia no mundo é a de Panini, gramático hindu, que analisou a estrutura do sânscrito de maneira profunda. Segundo Petter (2003), apesar de Panini ter estudado a língua numa perspectiva religiosa, todavia foram os gregos que abordaram a língua numa visão filosófica. (BENVENISTE, 1989, p.30)

A gramática hindu possui em sua estrutura cerca de 4.000 regras. Segundo Alonso-Cortês (1993, p.277, apud Jucelia, 2019, p, 26).

A qual está basada en el concepto de regla y sustitución es ya de tipo generativo en la medida en que es una gramática explícita de reglas sometidas a un orden. Lo que se entiende por gramática de Panini es el <<tratado en ocho libros>> o astadhyayi que fue publicado por primera vez por el filólogo alemán Otto Bohtlingk en Bonn en 1839-40 con el título de Paninis Acht Bucher grammatischer regeln (Los ocho libros de reglas gramaticales de Panini).

As diferenças entre as articulações consonânticas surdas e sonoras e entre as nasais e as orais e entre aspiradas e não-aspiradas são criações dos hindus tendo Panini como mentor e criador da primeira gramática. Além disso também desenvolveu uma análise da palavra em morfemas por conta da estrutura do Sânscrito, que permitiu essa abordagem. (CARBONI, 2008, p,16)

A constituição geográfica da Grécia Antiga possibilitava as discussões acerca das ideias do espírito. Os aspectos semânticos, filosóficos, não formal, morfológico e a arbitrariedade do signo linguístico despertaram nos filósofos gregos a curiosidade de estudar a língua.

A importância do Sânscrito, língua sagrada da Índia, se compara à língua latina, língua do Império Romano, sendo ambas línguas de cultura e de relações sociais, “o Sânscrito é chamado de ‘o latim da Índia’, pois era ao mesmo tempo uma língua de cultura e de relação, dispersando-se por todo o território hindu, em diversos dialetos (CHASSOT, 2004, p.30)”. Como línguas vivas, em sua época, sofreram dispersão e se transformaram em vários dialetos.

Martelotta (2011) afirma que os estudos linguísticos modernos tiveram início com os trabalhos linguísticos dos hindus sobre análise gramatical, que contribuíram com o surgimento das teorias linguísticas modernas. O contato dos

européus com o Sânscrito originou uma série de publicações de trabalhos científicos voltados para os estudos linguísticos como: *gramática indo-europeia*, a qual originou a *Filologia comparativa* e a *Linguística histórica*.

OS GREGOS E OS ESTUDOS GRAMATICAI

A Grécia Antiga (séc. V a.C.) foi palco dos primeiros estudos linguísticos do mundo ocidental, pois foram os gregos que primeiro deram uma característica filosófica às análises linguísticas, diferentemente dos hindus de cunho religioso. A partir do trabalho dos gregos, os estudos gramaticais adquiriram um novo direcionamento com o surgimento da gramática como a: *arte de ler e escrever*, obra voltada para ler e escrever corretamente, isto é, *Grammatiké*.

No rastro da *Grammatiké* surgiram a escrita e a erudição grega em que:

Até a época de Platão e Aristóteles, inclusive, o vocábulo significava simplesmente aquele que entendia o uso das letras, grámmata, e que podia ler e escrever; [...] téchnè grammatiké era a arte de ler e escrever. [...] O termo grammatiké significava, de início, apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sob o título genérico de philosophia, que cobria então um campo

muito mais amplo do que o da “filosofia” de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano (ROBINS, 1983, p.10).

Para Lyons (1979), os gregos se detinham nos textos escritos, daí a origem do vocábulo “gramática”, em que se aplica a arte de escrever. Além de Platão, com sua obra o *Crátilo*, em que trata da relação homem e linguagem (NEVES, 1998, p.46). Aristóteles não escreveu nenhuma gramática, mas contribuiu com o tratado gramatical no mundo ocidental ao tratar das categorias gramaticais Alonso-Cortés (1993, pp.282-284, apud Jucelia, 2019, p, 26),

Tratar de las categorías, y de las cuestiones de Retórica (Tékhne rhetoriké) y Lógica. [n] Aristóteles se ha ocupado de lo que es episteme, conocimiento universal, o de conocimiento técnico genérico como Física o Psicología. [n] Frente a la tékhne está la empiria o experiencia que es conocimiento de lo singular; pero la tékhne es universal genérico. [n] También el concepto tékhne engloba el hacer artesanal, como el de un zapatero, más próximo a la empiria, o el hacer de un pintor o escultor, por lo que se mantiene una ambigüedad entre tékhne como conocimiento universal-genérico (y causal) o como conocimiento singular <<pues la experiencia hizo el arte/técnica>>.

No que se refere à arte de escrever, não se restringe somente ao ato de aprender o estudo da gramática, mas abrange outras áreas como o estudo, a leitura e a interpretação dos poetas helênicos:

A gramática era considerada o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar. Não a gramática em si, tomada isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados. (FARACO, 2017, p.12)

Durante o séc. V a.C., na Grécia Antiga, os gregos tinham os estudos linguísticos como um ramo da Filosofia. A língua era uma parte constitutiva dos questionamentos filosóficos acerca da natureza e da sociedade. Como já foi citado neste trabalho, como um conhecimento antigo o estudo da língua.

WILLIAM JONES E UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O SÂNSCRITO

William Jones Surge no cenário linguístico, profundo conhecedor das línguas orientais, no ano de 1786, apresentou a *Royal Asiatic Society de Calcutá* uma comunicação em que demonstrava a existência de uma língua ancestral do Sânscrito, Latim e Grego. Essa comunicação marcou o início dos estudos da linguística comparada e da linguística

indo-europeia, historicamente falando. A *Asiatic Society*, criada por Jones, publicou em torno de 12 volumes, os quais constituem os primeiros estudos acerca do indo-europeu.

Os estudos acerca do Sânscrito, do Grego, do Latim do Gótico e do Céltico iniciam as pesquisas indo-europeias. Essa língua passou a ser analisada com profundidade porque os hindus se preocupavam com a pureza da língua, daí não podia se contaminar. Isso fez com que formas linguísticas arcaicas se conservassem e facilitassem o confronto de raízes vocabulares com a de outras línguas mais antigas.

Esse cuidado dos indianos com a sua língua proporcionou aos europeus comparar com o Grego e com o Latim vários aspectos das formas arcaicas e a partir destas a reconstrução da forma primeira, da forma primitiva. Diante disso, os pesquisadores europeus puderam analisar as formas divergentes entre o Sânscrito, o Latim e o Grego. Assim, o genitivo da palavra *gênero*, significa em Latim *generis*, em Grego *geneos* e em Sânscrito *janasas*. (PERINI, 1997, pp, 71/72)

As palavras supracitadas das três línguas clássicas fizeram com que os teóricos europeus percebessem a permanência do S. A conservação do S no final da palavra no Sânscrito levou reconstrução da forma primitiva e a

construção de uma lei fonética para explicar as formas latina e grega em confronto com a língua sagrada dos Vedas. Uma característica herdada do indo europeu pelo Sânscrito foi o consonantismo arcaico.

O consonantismo na língua sagrada da Índia refere-se às aspiradas *bh, dh* e *gh*, que passaram para o latim como espirantes (*f, h*) ou se confundiram com as não-aspiradas: *b, d, g*; o S intervocálico também permaneceu como na palavra *jana-s-as*, mas no latim se transforma em R. No grego desapareceu. Manteve o *i* consoante, porém no Latim e no Grego pode desaparecer.

OS NOMES NO SÂNSCRITO

Assim como o Latim e o Grego, o Sânscrito guarda semelhança no que se refere aos casos. Além dos seis casos presentes nessas línguas, o Sânscrito ainda possuía mais dois da língua primitiva: o *instrumental*, o qual indica o meio e o agente e o vocativo. No latim, o *instrumental* se fundiu com o ablativo (função sintática de adjunto adverbial), porém guarda alguns resquícios; em certas situações aparecem. Já no Grego, se fundiram com o dativo. E o ablativo desapareceu.

Apresentamos abaixo um quadro para ilustrar o parágrafo aludido acima, com a declinação da palavra “deus”, em todos os casos, no singular e no plural.

	Singu lar	Dual	Plural
Nomina tivo	Deva -s	Devau	Devas
Vocativ o	Deva	Devau	Devas
Acusati vo	Deva m	_____	devan
Instrum ental	Deve na	Devabhyam	devais
Dativo	Deva ya	Devabhyam	Deve- bhyas
Ablativ o	Deva t	Devabhyam	Deve- bhyas
Genitiv o	Deva sya	Devayas	Devan yam
Locativ o	Deve	Devayas	Deves u

OS VERBOS NO SÂNSCRITO

No Sânscrito, o verbo se caracteriza por possuir voz ativa e media. As desinências pessoais se referem aos três gêneros. Uma outra característica do verbo é a presença de tema, em que o presente, o perfeito, o aoristo e o futuro têm. Os modos verbais são três: indicativo, optativo e imperativo. No védico, também há o conjuntivo. O tema temporal tem seu participio. O participio aoristo acontece no

védico. Há três formas nominais: infinitivo, gerúndio e o gerundivo.

Também a raiz verbal origina temas especiais como forma de conseguir o verbo no *passivo*, *causativo*, este o sujeito faz a ação expressa pela raiz. Assim pela raiz *tud* ‘bater’, se origina o *causativo* *tod-aya-ti*, faz ‘bater’. O *intensivo* – indicando repetição com intensidade da ação – e o *desiderativo*, o qual indica desejo de cumprir a ação. O tema do presente tanto pode surgir da raiz pura, na qual se acrescenta desinências pessoais, como por exemplo: *as-mi*: ‘sou’; *e-mi* ‘vou’; aí surge a reduplicação, *da-dá-mi*; ‘dou’.

No Grego, ‘*di-do-mi*’ - , das raízes *as-i-da*, união da raiz com vários sufixos, como –a- (*tud-a-ti*) ‘ele bate’, -ya- (*div-ya-ti* ‘ele joga’, raiz *div*), -no- ou –nu- (*ci-no-ti* ‘ele amontoa’, *ci-nu-mas* ‘ nós amontoamos’, da raiz *ci*); -na- ou –ni- (*kri-na-ti* ‘ ele vende’, *kri-ni-mas* ‘ nós vendemos’, da raiz *kri*). O perfeito também é reduplicado (*ta-tras-a*, ‘espamtei-me’, raiz *tras*). O aoristo tem um aumento e o radical puro (*a-bhu t*, ‘ele foi’, raiz *bhu*) ou pode ser formado com o sufixo –a- (*a-vid-a-t*, ‘ ele achou’, raiz *vid-*). Pode ser reduplicado –at-(*a-pa-pt-a-t*, ‘caí’, da raiz *pat-* ou pode ser sintagmático (*a-cchout-s-am*, ‘cortei, raiz *chid*). Já o futuro tem um sufixo –sya- (*pat-sya-ti*, ‘cairá’).

CONJUGAÇÃO DE UM VERBO NO PRESENTE DO INDICATIVO ATIVO

O verbo *tud* – ‘bater’.

	Si	D	P
	ngular	ual	lural
.	Tu	T	T
.	da-mi	uda-vos	uda-mas
.	Tu	T	T
.	da-si	uda-thas	uda-tha
.	Tu	T	T
.	da-ti	uda-tas	uda-nti

Assim também no grego, no imperfeito, houve o aumento: *a-tuda-m*, *a-tuda-s*, *a-tu-da-t* etc. Também no optativo é *tudey-am*, *tude-s*, *tude-t* e assim por diante. O particípio é *tudant-* (nominativo *Tudan-*, acusativo *tudant-am* etc.)

Diante do exposto, chega-se à ilação de que a semelhança entre o Latim, o Grego e o Sânscrito é muito evidente. Devido a isso, os primeiros estudiosos da língua hindu associaram-nas as duas línguas clássicas: Latim e Grego (TERRA, 2001, p. 51).

OS ALEMÃES: BREVE RELATO DE SEUS ESTUDOS

FREDERICO VON SCHLEGEL (1772-1829) (Frederico Schlegel)

Em meios a tantas obras acerca do Sânscrito e a comparação desta com as duas línguas clássicas europeias: o Grego e o Latim e, sem levar em conta os resultados anteriores dos missionários jesuítas

franceses; Schlegel lançou sua principal obra no campo da comparação: *Über die Sprache und Weisheit der Indier* (Sobre a língua e a sabedoria dos hindus). *Ein Beitrag zur Begründung der Alterthumskunde*, Heidelberg, 1808.

Além dessas línguas aludidas, o autor ainda incluiu nessa obra o germânico e o persa. Porém, deixou de fora da obra o Armênio, o Esloveno e o Céltico, pois, segundo ele, essas três línguas não mantinham uma relação contígua com as principais línguas estudadas. Schlegel desenvolveu o conceito de parentesco baseado nos traços morfológicos em comuns entre duas línguas ou mais que têm em comum (TERRA, 2001, p. 51).

A base para a constatação dessa semelhança das línguas sânscrita, grega, latina, persa e a germânica foi a morfologia ou estrutura gramatical que possibilitou a criação do critério de analogia das línguas indo-europeias. A criação do critério de parentesco fez os estudos comparativos evoluírem.

Assim, diante da constatação, afirma-se que a identidade verbal dessas línguas antigas ocorrem na primeira pessoa do singular no sânscrito; *mi-*; do grego: *mi-*; e do persa: *-m*; da terceira pessoa do singular do sânscrito: *-ti-*; do latim: *-t-*; do alemão: *-t-*; do persa: *-t-* etc.” Schlegel cometeu um equívoco, quando atribuiu ao Sânscrito como a língua-europeia mais antiga e

origem de todas as línguas indo-europeias. (TERRA, 2001, p. 56).

AUGUST VON FRIEDRICH (Augusto Friedrich) (1802-1887)

Professor de Sânscrito na Universidade de Bonn; junto com o seu discípulo, Christian Lassen, criou a cátedra de filologia sânscrita na Europa; bem como a criação do estudo filológico do sânscrito. Isso aprofundou as pesquisas relacionadas aos hinos hindus dos Vedas; o estudo das epopeias hindus: e a *Mahabharata* e a *Rayamana*, obra dramática da literatura hindu. Todas essas pesquisas ampliaram o conhecimento filológico do sânscrito.

O foco deste autor foi o léxico. Em 1833-1836, lançou sua obra relacionada à *Investigação etimológica no domínio das línguas indo – germânicas* em que consistia observar as transformações fonéticas no Sânscrito, no Grego, no Latim, no Lituano e no Gótico. Este trabalho, voltado para o vocabulário das línguas indo-europeias, é o resultado de pesquisas anteriores. Ainda traz um apêndice de estudos morfológicos da linguística comparativa indo-europeia.

AUGUST SCHELEICHER (1821-1868)

Botânico de formação. Scheleicher aplicou os métodos das ciências da natureza aos estudos da linguagem. Este pesquisador empregou a teoria evolucionista aos estudos históricos comparativos das línguas. Em

comparação aos organismos vivos, ele afirma que as línguas nascem, crescem, geram, envelhecem e morrem. Scheleicher criou uma fábula em indo-europeu, a qual foi reescrita por muitos outros teóricos. Ele foi o primeiro a estudar a língua indo-europeia a partir da fala, a língua viva.

O autor tem como uma de suas primeiras obras: *Panorama sistemático das línguas da Europa*. Dois anos depois, ele publicou outro trabalho morfologia do eslavo antigo: *morfologia da língua eslava eclesiástica*, em 1852. Foi o criador da gramática moderna lituana; *Manual da língua lituana*, em 1856-1857. A partir de sua obra, desenvolveu a concepção de *árvore genealógica* (1853).

A concepção de árvore genealógica se encontra nesta obra *Compêndio da gramática comparativa do indo-europeu, sânscrito, grego e latim (Compendium der vergleichenden Grammatik der Indogermanischen Sprachen)*, de 1861. Segundo Robins, (1983, p.144 apud Mendonça 2016), esse trabalho é a junção de várias pesquisas com uma sistematização do que já se tinha descoberto em linguística até aquela época.

A classificação de árvore genealógica deveu-se ao trabalho de comparação do proto - indoeuropeu (língua hipotética), com as línguas mais antigas vivas. A comparação possibilitou Scheleicher a representar as línguas no

formato de árvore. Ainda se emprega o formato de árvore atualmente. Mesmo sofrendo críticas, esse modelo de árvore não aponta os meios em que as línguas sofrem mudanças, nem em qual momento originou outra língua. Também não deu conta dos dialetos presentes na língua. Uma língua é composta de dialetos, pois é a força criadora da língua.

Scheleicher criou uma classificação para as línguas do mundo, as quais se dividiam em: isolantes, estas não são decompostas em unidades menores para análise, é o caso do Chinês, do Anamês, do Siamês e do Burmês, línguas monossílabas, na concepção do pesquisador, elas estão em um estágio inferior porque só possuem radicais, não conseguem unir afixos à sua base. Exemplo das línguas nessa questão, as línguas indo-europeias escreveriam assim: “ai-mi (eu vou) seria teoricamente dito como i ou i ma.”

As línguas aglutinantes como o Finlandês, o Tatar, o Dekhan e o Basco, que estão acima das isolantes, acrescentam ao radical os afixos. Neste período, as línguas aglutinantes Schleicher, ‘o indo-europeu expressaria ai-mi como i-ma ou i-mi.’ Por último, as flexionantes, como as indo-europeias e semíticas, as quais um afixo possui vários significados.

Como a língua é um organismo vivo, para Scheleicher, as línguas possuem dois estágios: pré-histórico, momento em

que a língua se encontra no estágio isolante, seu ponto de partida até as flexionantes, que é a etapa de desenvolvimento. E período histórico, em que as línguas, depois de atingir todas as etapas, já entram em declínio, fenecem e morrem.

A obra *Die Darwinsche Theorie und Sprachwissenschaft* (A teoria darwinista e a linguística) publicada em 1863, foi enviada para Ernst Haeckel, na qual contesta a teoria evolucionista de Darwin por não apresentar dados empíricos da Teoria da Evolução. E que a teoria *Stammbaumtheorie*, contribuiria com a Biologia para elucidar casos inexplicáveis da teoria de Darwin, pois as línguas como organismos vivos “serviriam como fósseis” (TERRA, 2001, p.52).

Em 1864, Scheleicher publicou outra obra, desta vez foi sobre biologia: *Die Darwinsche Theorie und die Thier- und Pflanzensucht* (A teoria darwinista e a pesquisa sobre animais e plantas), e a envia para Charles Darwin. Uma outra criação de Scheleicher foi o uso do asterisco nas formas hipotéticas, emprego que na época ainda não era utilizada, mas que hoje ainda se emprega.

O século XIX, particularmente na metade, foi o apogeu da ciência no campo da evolução. Charles Darwin influenciou toda uma geração de cientistas com sua obra. Biologia e linguística, ambas se complementavam nesse período. Darwin

incorporou a teoria da evolução aos estudos linguísticos. Para ele, a pesquisa e a linguagem eram indissociáveis, pois, a linguagem era o principal elemento que diferenciava o homem dos animais. Citara a relação no que se refere à linguagem e à evolução da espécie humana era um grande mistério.

A Alemanha vivia o auge da filosofia do romantismo, movimento em que estava atrelada a natureza. Na visão deste pensamento, homem e natureza são inseparáveis. Essa filosofia também é conhecida por monismo corrente contrária ao dualismo. Destarte, Scheleicher concebia a evolução da linguagem como a evolução do organismo. Corpo e mente um elemento só. (MARTELOTA, 2010)

RASMUS CHRISTIAN RASK (1787-1832) – dinamarquês

Rasmus Christian Rask foi relegado ao esquecimento, pois a publicação que realizou foi no dinamarquês. Não ecoou no mundo científico o seu lançamento, pois a língua da ciência na época era o alemão. Isso favoreceu a Franz Bopp, o qual publicou sua obra nessa língua anos depois. Rask dedicou-se a estudar a língua mais antiga da Escandinávia, islandês e a partir desse estudo criou a primeira gramática moderna do islandês. Rask escreveu, em 1814, a obra: *Investigação da origem do antigo escandinavo e do islandês*, em que

relacionava o antigo norueguês com o germânico, o gótico e as línguas eslavas. (BAGNO, 2011, pp. 53-54)

Rask pesquisou várias línguas europeias na busca de encontrar vestígios de afinidade com o indo-europeu. Ele focou sua análise nas *línguas germânicas*, primeiramente, no gótico por ser mais antiga e extinta, sua existência se deu por fragmentos bíblicos, por volta do século IV, cuja tradução fora feita por Ulfila. Na sequência, aparecem as línguas germânicas ‘ocidentais’, o Alemão, o Inglês e o Groenladês. Também incluiu nesse seu trabalho o Céltico, o Esloveno, o Báltico e o grupo ‘trácio’, composto pelo Grego e pelo Latim.

Uma das regras criadas por Rask foi de que o parentesco de várias línguas deve-se confirmar muito mais pelo confronto morfológico do que pelo lexical. O lexical sofre influência de empréstimo ou mistura de culturas de povos vizinhos. Com a comparação gramatical de várias línguas torna-se mais forte o parentesco ou a origem comum delas.

Coube a Rask o pioneirismo na criação da gramática comparada ao confrontar fonemas das línguas: Grego, Latim, Báltico, Esloveno e Islandês. Esse estudo estabeleceu o parentesco dessas línguas. Se, por exemplo, no grego e no latim tem um – *p* - no início; nas línguas germânicas aparecem um –*f*:-grego *Patér*,

latim *Páter*; gótico *fadar*; latim *piscis*; gótico *Fisks* ; grego *Polús*; gótico gótico *Filu*; o –*T*– grego e latim, no gótico aparece *th*, latim *tu*, gótico *Thu*; grego *treis*, latim *três*, gótico *Threis*, latim *tacere*, gótico *Thahan*.

FRANZ BOPP

O processo de comparar as línguas se deu quando os primeiros europeus descobriram o Sânscrito, língua sagrada dos hindus. A partir dessa descoberta chegaram à ilação que as línguas podiam conter semelhanças entre si, dentre elas como mais antigas: o Sânscrito, o Latim, o Grego, o Germânico e o persa. Mas os estudos comparativos se iniciaram com Schlegel, quando publicou o seu trabalho sobre o parentesco das línguas antigas.

O trabalho de Schlegel mostrou que as línguas antigas provinham do sânscrito, fato este corrigido por Franz Bopp, quando publicou seu trabalho: “Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com a língua grega, latina, persa e germânica,” apontando o erro de Schlegel ao atribuir ao sânscrito como “mãe” das outras línguas antigas.

Em seu trabalho, Bopp analisou de forma minuciosa a morfologia verbal das línguas antigas em estudo e a correspondência que havia entre elas, com isso Bopp ganhou relevância porque demonstrou por meio da comparação o

parentesco das línguas supracitadas. Bopp, no entanto, não observou a sequência histórica das mudanças fonéticas, cabendo a Jacob Grimm a responsabilidade de o incluir a sequência histórica. (CAROLINE,2015, p.39)

Bopp observou as formações do presente do indicativo do Sânscrito e do Grego, como a vogal temática, a reduplicação do presente dos verbos em *mi*, em Grego e em Sânscrito; o sufixo *-nu-* do presente em grego e em Sânscrito; o sufixo *-ne-* em Grego e *-na-* em Sânscrito; o aumento do imperfeito e a reduplicação do perfeito e a formação sintagmática.

Assim, Franz Bopp passou para o mundo da ciência como o criador da gramática comparada das línguas europeias. Este cientista ao desenvolver o método comparativo influenciou no desenvolvimento do método histórico comparativo relacionado às línguas neolatinas. Um grande avanço para a ciência da época, pois foi a partir dessa abordagem que originou os estudos linguísticos.

O NASCIMENTO DA FILOLOGIA ROMÂNICA

A Filologia Românica se constituiu como ciência a partir dos estudos comparativos de Franz Bopp, em 1816, com o livro *Sobre o Sistema de Conjugação do Sânscrito em Comparação com o Grego,*

com o Latim, com o Persa e com o Germânico. A publicação desse trabalho deu origem aos estudos científicos linguísticos, na Europa, por meio do método histórico-comparativo ao confrontar estrutural gramatical.

A comparação criou o “parentesco das línguas”. Com o parentesco surgiu a classificação genealógica dos idiomas mais antigos, que é a reconstrução das formas mais antigas das línguas, o qual remonta ao passado mais distante dos idiomas como o Latim, o Eslavo e o Germânico (ILARI,1992, p. 18)

Frederich Diez, linguista alemão, aplicou o método histórico-comparativo desenvolvido por Franz Bopp às línguas neolatinas. Diez primeiramente abordou, em seus escritos, obras castelhanas antigas; em seguida analisou o provençal e no percurso desse seu trabalho incorporou outras línguas românicas. A pesquisa rendeu a Diez, três volumes de sua *Gramática das línguas românicas* (1836); e o *Dicionário etimológico das línguas românicas* (1853). (ILARI, 1992, p. 17)

Frederich Diez provou, por meio do método histórico comparativo, que o latim e as línguas românicas possuem um tronco comum, assim como a relação do indo-europeu com o Grego, o Sânscrito, o Latim e o Germânico. O linguista alemão apontou em sua gramática que todas as línguas latinas são provenientes do latim vulgar,

modalidade linguística usada por toda uma população que não fez parte da elite romana (BASSETO,2001, p. 32).

Os dois trabalhos de Diez supracitados originaram os estudos filológicos em relação às línguas neolatinas e a criação de uma ciência exclusivamente para estudar as línguas derivadas do Latim. A disciplina compara a forma que a palavra foi no Latim e a sua forma atual. Daí a denominação de Filologia românica, ciência que se ocupa do latim e suas descentes, pois foi empregado para estudá-las. (ILARI, IBIDEM)

FERDINAND SAUSSURE

Ferdinand Saussure, professor de Sânscrito e comparatista, transformou um conhecimento antigo em uma ciência, mas isso não aconteceu como passe de mágica. Foram anos de estudos e publicações como estão no corpo do texto acima, até atingir um acúmulo de informações e conhecimento de forma, que deu a Saussure os instrumentos necessários para a criação de uma nova ciência da linguagem. E a primazia de ser o criador da ciência da linguagem – Linguística. (BRANDÃO e VITORINO,2015)

CONCLUSÃO

O trabalho dos hindus se reveste de relevância, porque foi a partir deles que se constituiu e construiu a Linguística como

O mestre genebrino ao criar a nova ciência deu-lhe um objeto de estudo: a língua. Criou as leis que regeram a ciência dando, assim ao estudo da língua, o nome de *Linguística*. Ciência que estuda a linguagem humana escrita ou falada. Uma das primeiras foi a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*). A primeira é social e a segunda individual. O segundo elemento foi a criação do signo linguístico, que se divide em significante e significado. Saussure desenvolveu o conceito de dicotomia (FIORIN, p. 28).

Os conceitos foram: *Significado* é o conceito, é a imagem acústica. *Significante* se realiza nos fonemas e nas letras. Uma outra divisão da língua proposta por Saussure: *sintagma* e *paradigma*. O sintagma é a realização de formas mínimas numa unidade linguística superior. Paradigma se constitui de elementos semelhantes, os quais estão na memória. Em seguida cita *sincronia* e *diacronia*. A sincronia é o estudo descritivo da língua, num estágio atual. A diacronia é a abordagem histórica da língua (FIORIN, pp.55/6/7/8/63).

ciência. Primeiro a comparação com as línguas mais antigas: Sânscrito, latim, Grego, Germânico e Eslavos. Essas línguas possibilitaram a criação de um método.

O método comparava vocábulos e raízes das línguas supracitadas até chegarem à ilação que elas tiveram uma origem comum. A origem comum foi denominada de Língua Indo-Europeia devida à semelhança das raízes dessas línguas clássicas.

Os profissionais que realizaram essa tarefa de comparar foram os linguistas comparatistas. Um dos linguistas comparatistas e professor de Sânscrito foi Saussure, que observou e construiu o objeto

de uma nova ciência: a Linguística. Saussure ao criar uma nova ciência abriu as portas do mundo da ciência para o estudo da linguagem.

Este estudo, apresentou o Sânscrito portanto, como base para o surgimento da gramática e da linguística, daí a importância do profissional de letras reconhecer essas informações, considerá-las e retirar das mesmas as maiores contribuições possíveis para sua prática profissional.

REFERÊNCIAS

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. São Paulo: EDUSP, 2005

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português**. brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. V.2. Campinas: Pontes: 1989.

Brandão, Jacyntho Lins; Vitorino, Júlio César. **O método histórico-comparativo**. Faculdade de Letras da UFMG - Fundamentos de Linguística Comparada- Apostila. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Aula3_lingcomp_apostila_texto4.pdf.

Acesso em: 11/10/2020.

CAROLINE, Nogueira da Silveira. **O CLG como objeto histórico: um estudo das gramáticas**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004.

COSERIU, E. **Teoria del language y linguística general: cinco estudos**. Madri: Biblioteca Românica Hispânica/ Editorial Gredos, 1973.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e ensino**. Rio de Janeiro, Diadorim, v.19, n.2, pp.11-26, Jul./Dez., 2017.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2001

_____. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979, pp.1-54.

MARTELOTA, Mário Eduardo (org). **Manual de linguística**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOUNIN, G. s.d. **História da linguística: das origens ao século XX.** [1970] Porto: Despertar.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. **Introdução à linguística românica.** S. Paulo: Cultrix, 1976. (MIA)

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional.* São Paulo. Hucitec; Editora Universidade de Brasília. 1987.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: editora ática, 1997.

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, linguística.** In FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos.* São Paulo: Contexto, 2010

ROBINS, Robert Henry. **Pequena história da linguística.** Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1983.

SILVA, Francisco Borges da. **Contribuições lingüísticas: dos estudos saussurianos aos estudos modernos.** Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3047/2392>. Acesso em: 11/10/2020.

SILVA, Jucélia Araújo da. **Análise de abordagem gramatical em manuais de ELE.**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife. 2019.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola, 2002.

VIARO, Mário Eduardo. “A língua do Paraíso”. In *Língua Portuguesa*, ano 8, nº 89, março, 2013.

STELLA, Jorge Bertolaso. **A língua sânscrita e a cultura.** Disponível em: revista.ufpr.br. Acesso em: 05/06/2020.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM AUTISMO SEVERO: Uma Revisão Sistemática da Literatura

*Aracy Felix Silva*¹

*Tânia Bechara Asfóra Galvão*²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abordar o percurso histórico acerca da pessoa com transtorno do espectro autista severo e a sua coordenação motora fina como processo de aprendizagem. A referida pesquisa é justificável pela importância de entender que a inclusão escolar é um processo que envolve o acesso, a permanência e o sucesso dos seus alunos, exigindo-nos os esforços necessários para nosso aperfeiçoamento no sentido de sua implementação. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, que visa identificar e selecionar as produções científicas acerca da aprendizagem do autista severo, com o intuito de sistematizar o conhecimento recente produzido acerca dessa temática e refletir sobre eles criticamente, indicando meios para apropriação e popularização dos recursos, técnicas e relações que beneficiam a aprendizagem do autista severo entre os profissionais da educação e a comunidade. Através desse estudo, pretendemos promover a reflexão sobre como incentivar e indicar meios para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem do autista severo, esperamos, com isso, contribuir com a práxis educativa, partindo da premissa que a formação contínua dos profissionais é um elemento essencial para a expansão e a implementação da educação inclusiva que promove o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras - Chave: Autismo Severo; Aprendizagem; Educação Inclusiva; Coordenação motora-fina;

¹ aline_barros09@hotmail.com

² taniabechara@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O termo autismo origina-se do Grego autós, que significa “de si mesmo”. É um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social, no comportamento da criança e falta de reciprocidade da parte afetiva. Essas alterações levam a importantes dificuldades adaptativas (ASSUMPÇÃO JR, et al., 2011).

O desenvolvimento de uma criança autista e sua aprendizagem tem que ser visto de forma mais cuidadosa, com uma preparação pedagógica voltada para este transtorno necessitando de um olhar específico. Sabe-se que há algumas décadas o autismo vem sendo estudado cientificamente no nosso país, o que pode dar margem a um diagnóstico que pode ser demorado, pois percorre alguns trajetos envolvendo o reconhecimento da família e uma equipe de múltiplos profissionais.

Diante disso, Mello (2007) afirma:

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da

imaginação. (MELLO, 2007, p. 16).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) infantil faz parte do grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais. Para a inclusão ser uma realidade o mediador tem um papel fundamental no processo da avaliação, focando nas habilidades na qual a criança pode apresentar e assim buscando meios para melhor aprendizagem utilizando mecanismos como: jogos lúdicos, vídeos, músicas, brincadeiras educativas e outros.

A temática nos passa sinais importantes das necessidades de compreender o meio educacional que passa a ser um local de construção do conhecimento, melhorando a capacidade de aprender, utilizando estratégias para a sua evolução. Tendo como grande importância o apoio do núcleo familiar para obter bom êxito durante o processo.

Partindo do que foi discutido, nos indagamos quais os fatores que podem afetar o desenvolvimento e dificultar a aprendizagem da criança com Transtorno Espectro Autista (TEA) e, quais as dificuldades encontradas por crianças autistas severas, quando a sua coordenação motora fina apresenta déficits? Levando em consideração as dificuldades encontradas, o que pode ser feito para potencializar a

aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças?

Partimos da hipótese de que o diagnóstico tardio do autismo é um dos pontos importantes a serem considerados, pois quando não é diagnosticado cedo o transtorno pode prejudicar a evolução da aprendizagem da criança em função das muitas dificuldades em sua socialização no meio que está inserida, tanto familiar, quanto escolar.

A família é tida como a instituição de socialização primária, sendo de suma importância para o desenvolvimento da vida da criança no seu dia-a-dia, orientando diante dos desafios e aprendizagens no cotidiano.

De acordo com a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, no seu artigo 3º - Parágrafo único estabelece que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º terá direito a acompanhante especializado”. Diante disso o indivíduo portador de autismo tem seus direitos garantidos com melhoramento para um aprendizado qualificado.

Para Vygotsky (1994), o entendimento da relação entre aprendizado e desenvolvimento ajudaria à aplicação correta das teorias educacionais. Nesse

sentido, ele procurou confrontar as três principais teorias existente até então, enquanto preparava o terreno para colocação de suas ideias.

Em suma, a busca para poder, cada vez mais, qualificar a metodologia ou prática de ensino, proporcionando a essas crianças possibilidades de uma melhor e mais eficiente aprendizagem, já que estamos lidando com crianças autistas, de grau dado como severo que apresentam diversos prejuízos pela ineficiência da sua coordenação motora fina.

A utilização de ferramentas como o PECS, que é um sistema de comunicação por troca de figuras, a técnica do TEACCH que se baseia em princípios tais como: adaptação do ambiente às limitações da criança, elaboração de um plano de intervenção, trabalhando o lúdico, com músicas, leituras e brincadeiras. É uma forma de desenvolver e inserir a pessoa portadora de TEA, fazendo com que ela se sinta um ser social, interagindo com outras crianças. Levando em consideração as suas dificuldades de comunicação verbal e não-verbal com o outro, tendo em vista os conflitos em suas compreensões.

Dentre as problemáticas que uma criança autista tem que enfrentar, a dificuldade na coordenação motora fina implica decisivamente no processo de ensino e aprendizagem, causando-lhe grande prejuízo, cabendo aos profissionais

da área diversificarem suas metodologias, abrindo-lhe um leque de possibilidades para que assim, os prejuízos sejam minimizados e a aprendizagem seja favorecida.

Esta pesquisa tem como finalidade fazer um estudo do processo de aprendizagem da criança com autismo severo, buscando potencializar a atuação pedagógica e a aprendizagem da criança. Para tanto, será utilizada uma abordagem qualitativa para investigação do fenômeno, através da revisão sistemática da bibliografia, enfocando as contribuições científicas dos últimos 5 anos das áreas da Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia para o estudo do processo de aprendizagem da criança autista, enfocando o autismo severo e as dificuldades motoras finas associadas. Contribuindo, assim, com discussões e meios que favoreçam uma prática educativa consciente e adaptada às necessidades que o autismo severo impõe ao ensino-aprendizagem.

O transtorno do espectro autista

A palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um transtorno. O autismo manifesta-se de diferentes formas, variando do mais alto ao mais leve comprometimento, e dentro desse espectro o transtorno, que pode ser diagnosticado como autismo, pode

também receber diversos outros nomes, concomitantemente.

O que se faz necessário ter em mente ao educador é que o autismo segundo (SURIAN, 2010) “aparece antes dos 3 anos de idade e permanece na vida adulta”, assim na alfabetização os educadores estão sempre propensos a encontrarem um aluno autista em sala de aula e o educador precisa ter em mente que essa criança possui algumas capacidades específicas desenvolvidas de forma excepcional.

Se faz necessário dar suporte essencial para uma alfabetização de qualidade aos alunos autistas, inserindo todos, para não ter que ouvir nos meios de comunicações sociais o nome analfabeto direcionado a autistas e sim que a educação abrange a todos de forma geral, inserindo a leitura e a escrita, com a finalidade de ser cidadãos letrados e pessoas titulares em direito e forma própria de pensar e de ver o mundo.

As práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização de autistas têm registrado avanços que buscam promover o desempenho da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita, considerando-a um ser social, isso aconteceu a partir da inclusão, ou seja, ao nascer ela está inserida na escola, no universo da linguagem pelas imagens, cultura, grupo familiar, conhecimentos e pelas relações sociais.

Ter como pressuposto, a criança autista enquanto ser social é destacar como concepção de aprendizagem a necessidade humana, pois anteriormente falando estes eram completamente desprezados e deixados de lado vistos como “loucos”, pois a manifestação fundamental do autismo diz respeito à falta de interação social adequada à idade.

A preservação da vida está intrinsecamente ligada ao universo simbólico e aos conhecimentos que as pessoas adquirem durante sua vida. A criança inserida precisa além desses conhecimentos, desenvolver habilidades, competências, valores, hábitos e atitudes que permitirão a solução de problemas e o convívio social. Entende-se então que, a escola como instituição responsável pelo processo de interação social tem como prioridade a aprendizagem. O aprendizado escolar vem carregado de internacionalidades e deve priorizar os conhecimentos necessários à vida em sociedade.

Entende-se que alfabetizar é um processo lento e requer que o aluno construa esse conhecimento relacionando-o com a participação social, pois desde criança o homem se comunica por meio da linguagem, transmitindo suas ideias e pensamentos, acessando informações, produzindo conhecimento e ampliando sua visão do mundo, quando se trata de uma

criança autista o processo de alfabetizar se torna além de lento, complexo. A língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam as pessoas darem melhor significados ao mundo e a realidade. Por isso ao aprendê-la é preciso entender suas significações e para a criança autista esse aprendizado é muito lento e muitas vezes regressivo.

Deacordo com o Congresso Nacional, no que diz respeito à educação, a legislação 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante perante o Art. 2º, Parágrafo VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. O Art. 3º, parágrafo IV - que “todo autista tem direito à educação e ao ensino profissionalizante”.

Entre os fatores destacados, é válido destacar que o autista também pode desenvolver medos intensos que desencadeiem fobias, assim o aluno poderá desencadeá-las na escola, e essa fobia pode ser ao educador ou qualquer outro profissional da instituição escolar.

Educação Inclusiva

O processo de inclusão escolar consiste na igualdade dos direitos e deveres dos alunos, uma vez que esse será inserido

em instituições de ensino regular, para participar de um processo de aprendizagem de maneira que, independa que os alunos tenham ou não algum tipo de deficiência respeitando as diferenças de cada um deles, por um determinado período (CARDOZO, 2003).

Na inclusão é primordial um trabalho junto às crianças ditas "normais" e aos seus familiares, em uma tentativa de promover um clima de aceitação incondicional da diferença que acarretaria na dissolução das desigualdades, essa forma de metodologia se faz necessária em alguns casos (SANTOS, 2009).

Na escola regular, a convivência do aluno especial com os demais alunos ouvintes, e professores, pais, comunidade na qual o aluno vive, lhe dará bases para uma boa integração a coletividade. Uma vez que, o atendimento e a formação desses profissionais sejam habilitados e preparados e os demais alunos também possam receber orientação sobre a deficiência do colega de sala, pois se sabe que um aluno especial pode falar mais alto que o normal e não perceber e os demais alunos precisam entender isso e saber que aos poucos aconteceram mudanças nessa dificuldade, entre outras que podem surgir.

A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos alunos com

necessidades educativas especiais, e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas para que isto aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades educativas especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo, e, principalmente, apto a aprender a aprender (GOFFREDO, 1999, p.32).

Uma vez que, a maioria dos alunos no âmbito escolares são ouvintes, natural que o aluno especial se junte aos seus amigos de forma a ser igual, mas certo de sua dificuldade. Cabe aos profissionais da área de educação especial buscar trabalhar com os demais alunos a língua de sinais, unificar o método de ensino e aprendizagem de educação comum e especial, para que possa ter uma maior diversidade de conhecimento e aprendizado, conseqüentemente um melhor processo de integração social e escolar. O aprendizado, portanto, não deveria ser focalizado numa área apenas, ao contrário, ele precisa proporcionar a aquisição de diversas capacidades particulares. Uma disciplina só afetaria e contribuiria para o desenvolvimento de uma outra à medida que tivesse algum ponto em comum entre elas (VYGOTSKY, 1994).

A Inclusão constitui-se num processo à medida que necessita ser avaliada e reforçada numa luta permanente

contra as estratégias manobras de exclusão social. Nesse sentido, as pessoas devem ser percebidas com igualdade, implicando assim no reconhecimento e atendimento de suas necessidades especiais frente a esse novo paradigma educacional (CARDOZO, 2003).

A resistência ocorre tanto com os professores do ensino dos anos iniciais regular ao se depararem com o número elevado de alunos por turma, com a estrutura física inadequada, o despreparo para ensinar alunos surdos ou com outros problemas que façam com que esse seja especial, as péssimas condições de trabalho e os limites da formação profissional. Outro ponto a ser observado são os professores da educação especial que também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado e complexidade e amplitude dos processos de ensino dos anos iniciais e aprendizagem.

Segundo (MANTOAN, 2003):

Tanto a escola comum como a escola especial têm resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino dos anos iniciais comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas

trazidas pela escola para todas (MANTOAN, 2003, p.12).

Atualmente, observam-se em muitas escolas várias ações democráticas, procurando garantir o acesso a todos, sem nenhuma forma de distinção ou discriminação. Uma educação voltada para a diversidade. Na verdade, o acesso é garantido regulamentado em leis. Já a educação, que vem sendo praticada em favor da inclusão educacional tem suas deficiências e precisam ser trabalhadas em busca de melhorias.

O processo de ensino e aprendizagem

Atualmente o autismo vem sendo bem mais divulgado, o número de casos diagnosticados vem crescendo e acontecendo em idades cada vez mais precoces, porém ele ainda surpreende, devido à diversidade de sintomas que pode apresentar.

Segundo Nogueira (2007):

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, publicou um artigo no qual descrevia uma síndrome “rara” caracterizada por uma série de sintomas, a qual chamou autismo. Nessa época o diagnóstico se baseava no que até hoje consideramos os três pilares do autismo: deficiência no desenvolvimento da linguagem, interação social pobre e interesses e movimentos repetitivos. (NOGUEIRA, 2007).

No entanto o autismo vem com um diagnóstico de transtornos que prejudica o indivíduo dificultando a sua aprendizagem e desenvolvimento e com dificuldades de interagir com os demais em seu meio social.

A observação é extremamente relevante na avaliação do grau de autismo. Na escola, deve-se utilizar o afeto e atentar para os estímulos peculiares do autista para conduzi-lo ao aprendizado, porque na educação quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. (CUNHA, 2012).

Diante disso a escola deve mostrar mecanismos que incentiva o indivíduo para um melhoramento de seu desempenho, descobrindo assim através de atividades avaliativa a evolução do aluno.

[...] O primeiro passo do professor deverá ser o de desenvolver a capacidade de concentração na criança, pois o que mais impede o seu aprendizado é ausência de atenção ao comando. É claro que os estágios de aprendizagem de qualquer aluno não obedecem a regras fixas, principalmente na realidade do autismo, o professor deverá contar com sua sensibilidade para conduzir todo o processo [...] (CUNHA, 2012).

Como explicita a Lei 12.764 (27 de dezembro de 2012) que a criança autista tem

que ser integrada a um sistema educativo regular, garantindo recursos que atendam suas necessidades especiais.

O autista deve ser incluído em sala de aulas normais de ensino para que exista uma socialização entre eles e os demais colegas. Garantindo assim troca de ideias existindo respeito e tolerância das diferenças, tornando um processo de aprendizagem inclusiva.

Mittler (2003) afirma que:

A inclusão tem como intuito garantir que todas as crianças façam parte de um grupo, comunidade, e de um sistema de ensino que possa oferecer oportunidades, assim como as demais crianças que não possuem nenhuma necessidade especial, na tentativa que essas crianças sejam inclusas e escapem dos preconceitos e isolamento. (MITTLER, 2003, p.32).

Um atendimento especializado, antes da inclusão numa escola regular, pode ajudar a criança a desenvolver a consciência de si mesma, preparando-a para utilizar-se de modelos, posteriormente. (MELLO, 2007).

De acordo com Cunha (2010) a criança depende dos familiares, enquanto membros sociais mais competentes e provedores de cuidados básicos necessários à satisfação de suas necessidades, exercendo uma enorme influência no

desenvolvimento e crescimento dessa criança. Pois a família e a primeira sociedade a qual ele está inserido.

E de grande relevância a participação educacional e compreensão com a criança com autismo dando-lhe suportes e sustentabilidades especiais para obter um bom desenvolvimento ao decorrer da sua aprendizagem a utilização do brincar, com jogos concretos, materiais lúdicos, músicas e outros com um auxílio de um mediador avaliando assim sua evolução.

Existem graus de dificuldades no processo da aprendizagem com crianças autistas, visto os graus existentes. Tem o nível I (grau leve) menor necessidade de apoio, sendo que ele deverá ser baseado em ajudar na dificuldade em se manter uma comunicação social. A criança, nesse grau apresenta também dificuldade em iniciar interações com as demais pessoas, bem como pouco interesse em se relacionar com os demais. Há ainda um padrão de comportamento repetitivo e restrito, acarretando uma inflexibilidade comportamental e hiperfoco.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma Revisão Bibliográfica da Literatura do tipo Revisão Sistemática (RS) de abordagem qualitativa e descritiva. Segundo Sampaio e

Nível II (moderado) requer o apoio de forma é mais substancial, sendo que há um déficit mais evidente nas habilidades de comunicação verbal e não-verbal. Há ainda prejuízos por falta de interação social com outras pessoas. Há uma resistência também diante de mudanças na rotina, algo que pode ser facilmente percebido pelos familiares. A criança também pode se estressar com maior recorrência e ter dificuldade em manter o foco em diversas atividades.

Nível III (severo) dificuldade de lidar com mudanças na rotina, e os comportamentos restritos/repetitivos interferem bastante no cotidiano.

O apoio é muito substancial nesse nível de intensidade do autismo, sendo que há severos prejuízos acerca da sua comunicação verbal e não-verbal. As limitações acerca de qualquer interação são uma evidência marcante, assim como uma forte presença de inflexibilidade comportamental. Outro ponto importante diz respeito ao elevado grau de estresse que a criança pode apresentar, em contar uma forte resistência para mudar sua atividade ou foco.

Mancini (2007) uma revisão sistemática da literatura tem como pressupostos a busca de fontes na literatura científica sobre a investigação de uma determinada temática, contemplando evidências de obras disponíveis através de métodos explícitos e

sistematizados na busca de dados, dos quais visam analisar o estudo e sintetizar as informações apresentadas.

De acordo com Brasil (2012) esse método de estudo é classificado como confiável e rigoroso nos seus procedimentos metodológicos. Pois permite reunir, integrar e interpretar criticamente os resultados e evidências de diversos estudos científicos, dos quais podem revelar dados conflitantes e/ou convincentes, como também, identificar a necessidade de novas pesquisas na área do conhecimento ou fenômeno de interesse;

Para Sampaio e Mancini (2007), a Revisão Sistemática tem como passo (quadro 1): 1. Definição da pergunta; 2. Busca da evidencia; 3. Revisão e seleção dos estudos; 4. Análise da qualidade metodológica e 5 Apresentação dos resultados.

Quadro 1. Passos da Revisão Sistemática.

Passos	Descrição
1. Definição da pergunta	A RS requer uma pergunta ou questão bem formulada e clara para a investigação na literatura.
2. Busca da evidencia	Inicia-se com a definição do termo ou palavras-chave, consecutivamente da seleção das bases de pesquisa, estabelecendo os critérios do estudo.

3. Revisão e seleção dos estudos	Avalia-se inicialmente os títulos e resumos (<i>abstracts</i>), para compor a amostra da pesquisa.
4. Análise da qualidade metodológica	Investiga os instrumentos e as etapas metodológicas utilizadas nos estudos, como também, a relevância e qualidade.
5. Apresentação dos resultados	Apresenta uma síntese dos resultados positivos e negativos dos estudos, trazendo perspectivas.

Fonte: SAMPAIO; MANCINI, 2007.

No Quadro 1 é estabelecido os procedimentos que nortearão essa Revisão Sistemática. Assim, a pesquisa será realizada por meio das palavras-chave: Autismo severo; Processo de aprendizagem; Educação inclusiva, através de diferentes combinações, utilizando o operador *booleano* "AND". Tendo como os bancos de dados selecionados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE); Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Portal de Periódicos CAPES.

Os critérios dessa pesquisa, são subdivididos em dois grupos, sendo eles, 1) critérios de inclusão e 2) critérios de exclusão. Os critérios de inclusão definidos são artigos científicos inéditos; artigos publicados gratuitamente; artigos com os textos completos na íntegra *online*; artigos nos idiomas em português e espanhol;

artigos que possuam uma ou mais das palavras-chave; artigos publicados entre os anos de 2014 a 2019. E os critérios de exclusão: Teses, dissertações de mestrado; artigos duplicados; artigos irrelevantes para os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, os estudos serão avaliados pelos títulos e resumos (*abstracts*), dos quais constituirão a amostra da pesquisa. Para a análise do rigor metodológico dos artigos selecionados como relevantes ao estudo serão

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal resultado será o levantamento de dados e informações relevantes a profissionais da área que proporcione a reflexão e conscientização sobre o processo de aprendizagem da criança autista, favorecendo também o suporte para os mediadores elaborarem

CONCLUSÃO

O presente artigo possibilita compreender do autista e as contribuições do escolar. Desse modo, esta pesquisa sugere uma compreensão de como a criança com autismo é inserida no âmbito escolar, assim, observa-se a importância das intervenções psicológicas no contexto atendimento educacional especializado frente à aprendizagem do aluno com autismo.

observados: 1) Os objetivos do estudo foram definidos com precisão? 2) A metodologia utilizada é adequada para atingir esses objetivos? 3) A fundamentação dos argumentos é coerente, coesa e bem referenciada? 4) Há uma descrição eficiente dos procedimentos utilizados? 5) Os objetivos do estudo foram alcançados?

Após a avaliação da qualidade e relevância dos estudos, os resultados serão sintetizados e descritos na discussão do trabalho.

atividades atrativas que possam superar as limitações na coordenação motora fina apresentadas pelas crianças com um grau severo de autismo e favorecer a sua aprendizagem a nível integral e significativo, potencializando, com isso, seu desenvolvimento.

Essa análise implica como necessária a garantia de intervenções de aprendizagem mais direcionadas no ambiente educacional, uma vez que evidencia no aluno com autismo benefícios cognitivos e sociais. As salas multifuncionais de referência, que é um espaço organizado com materiais didáticos, equipamentos e profissionais capacitados, que podem atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, para

fornecer suporte necessário e facilitador do acesso ao conhecimento.

Os desiguais e complexos aspectos que permeiam o método de inclusão escolar de alunos com autismo podem ser

abordados numa expectativa teórica sólida, que auxilie na compreensão do desenvolvimento humano e de relações escolares inclusivas.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO JR, Francisco B, KUCZYNSKI, Evelyn. **Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil**. Em: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**.

BRASIL. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados**. Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. 1 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. 96 p.

BELO, L. R. *et al.* Valores referenciais da eletromiografia de músculos envolvidos na deglutição: uma revisão sistemática. **Revista CEFAC**, v.14, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000100018>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ESTRELA, C. **Metodologia Científica: Ciência, Ensino, Pesquisa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2018. 725 p.

JADAD, A. R. *et al.* Assessing the Quality of Reports of Randomized. **semanticscholar**, 1996. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8308/34cccb0e42f08fd760e03ce3e8b54011edba.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.]

NOGUEIRA, Tânia. **Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo**. Revista Época. São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85. junho, 2007.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI; M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. Fisioter**, v.11 n.1, 2007.

SURIAN, Luca. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos:** introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **"Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento"**, in A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Davi Silva Lemos¹

Lucimairy Silva Lemos²

Silvânia Marques de Almeida³

Maria das Graças da Silva⁴

Maria José Soares Ribeiro⁵

Eduardo Cabral da Silva⁶

RESUMO

A evolução das ferramentas tecnológicas vem influenciando as sociedades de um modo geral, seja nos setores produtivos, no relacionamento humano ou mesmo na educação, principalmente, no desenvolvimento das crianças e jovens. A prática pedagógica, do ponto de vista metodológico, partiu de base etnográfica, por meio da qual se analisou a desenvoltura dos professores em sua prática pedagógica diante dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Nessas condições, pode-se comprovar que as ferramentas tecnológicas favorecem melhores condições de trabalho para os professores, contudo, se faz necessário o domínio das ferramentas e a aplicação dessas dentro dos contextos das disciplinas.

Palavras-chave: Ferramentas. Tecnologia. Ensino fundamental. Prática docente.

¹ davisilvamos81@gmail.com

² lucimairylemos@gmail.com

³ silvania.marques.aa@hotmail.com

⁴ gracahej@hotmail.com

⁵ mariajosebeu7@gmail.com

⁶ edcs.cabral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A tecnologia atualmente vem tendo uma grande evolução em curto prazo. Os aparelhos eletrônicos, os programas virtuais, os softwares, entre outros, são exemplos de ferramentas tecnológicas que dinamizam e ajudam a acelerar os processos de produção, aquisição de conhecimento e entretenimento.

BOZZA (2016), aponta que para os jovens, eles devem compor um conjunto de avanços que partem de modo espontâneo, mediante o uso sem o controle da tecnologia, para com as mídias sociais e também aparelhos eletrônicos trazendo dessa maneira problemas diversos ligados ao comportamento e até mesmo convivência social.

Por outro lado, CARVALHO e PEREIRA (2019) afirmam que na própria sala de aula, as tecnologias tendem ao uso de metodologias ativas no qual ganham vagarosamente destaque no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a interação, o próprio dinamismo e classe e o conhecido protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário, destaca-se alguns pontos como limitantes do uso das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos, tais como, a falta de formação continuada dos professores, a

indisponibilidade dos recursos nas escolas.

(BARROS et al., 2020)

Diante disso se faz necessário ressaltar quais são os desafios enfrentados atualmente pelos professores para que possa vir desenvolver habilidades e competências diversas ao alunado? Dessa maneira, buscase conhecer como os profissionais conciliam preceitos teóricos e metodologia para introdução da tecnologia na escola, a análise das atitudes educacionais que resultam no estímulo dos alunos no processo de aprendizagem, trazendo a identificação de como coordenação e direção planejam propostas de relação entre educador, educando, tecnologia e também a busca pela compreensão do desmotivo ainda existente por muitos discentes mesmo com a inserção de tal metodologia no dia a dia.

É verídico que não é apenas os professores que devem possuir uma adequação nesse preceito, mas todos aqueles engajados com esse aprendizado, afim de promover uma melhor qualidade no ensino e conseqüentemente uma nova roupagem ao que se refere a contextualização de conduta teórica e conhecimentos sociais.

Diante disso, este estudo teve como propósito principal a investigação acerca da realidade vivida por professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola de rede pública municipal do

município de Viçosa, localizada no interior alagoano e como a mesma vem se adaptando e trabalhando com o aparato

O AVANÇO TECNOLÓGICO NA SOCIEDADE

Na sociedade atual é de extrema importância o profissional que pretende ingressar ao mercado de trabalho ter o domínio básico dos preceitos voltados as tecnologias de informação e comunicação, afim de que possa tanto fornecer conhecimento quanto capacita-lo as melhores condições de trabalho e consequentemente geração de lucros.

Em áreas diversas, a tecnologia e a própria introdução do computador, tende a facilitar bastante nas atividades diversas, já que através de softwares múltiplos possibilitam com que venha servir como um suporte de fácil acesso e de retorno automático, fazendo com que o profissional possa vir economizar seu tempo antes gasto por a resolução de ações básicas e simples, conseguindo evidenciar mais segurança e até mesmo modernidade. (SIMAS; ALVES; CABRAL, 2011).

As empresas atuais traçam objetivos que traz como base a procura de novas condições de investimentos, novos setores e novas formas de conquista do público consumidor, aprimorando-se as inovações decorrentes ano após ano, o mercado capitalista em pleno século XVIII já

tecnológico disponível, apontado quais as principais dificuldades e emblemas que aparecem ao longo do ano letivo.

passava exigir dos empresários situações com que “facilita-se na diminuição de distâncias, arquivamento de informações e difusão de dados destinados a negociantes, financeiros e especulados” (MATTELART, 2002, p.13).

Mas é apenas no século XIX que Michel Chevalier traz consigo preceitos que direcionam a busca pela redução das distâncias entre filiais de uma mesma empresa ou fornecedores de bens e serviços as empresas, eliminando barreiras e trabalhando em função da “liberdade real, positiva e até mesmo prática [...]” (MATTELART, 2002, P.16).

No século seguinte, as revoluções tecnológicas já mantem uma ligação unificada com o processo de reestruturação capital onde favorece no seu amplo desenvolvimento no meio da década de 80, fazendo com que fosse produzido uma nova roupagem a esse meio e consequentemente permitindo rupturas radicais e transformações significantes.

Com as modificações que passaram existir em decorrência do surgimento da tecnologia, fez com que se aproxima as exposições universais ao campo educacional, sendo preceito evidente de globalização, flexibilidade e ponto

significante para a entrada no campo de trabalho. A autora enfatiza como a organização desses eventos foi capaz de constituir um “espaço privilegiado de divulgação e propaganda de novos objetos, cujos fabricantes tinham como alvo a escola” (ALCÂNTARA, 2016, p. 119).

O aspecto da revolução tecnológica e o processo de globalização, torna patente o processo de transformação, que expande em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante linguagem digital, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, trabalhada e disseminada.

Com a ampliação na transformação do conhecimento, principalmente aquela relacionada ao campo da informática, direciona conhecimento do passado para o futuro.

Essa modernidade se expressa nos objetos escolares, adquiridos pelos Estados para promover a expansão educacional e a escolaridade obrigatória. Para propagação dos objetos escolares, as exposições universais contribuíram decisivamente. Os catálogos dos materiais exibidos nas exposições universais eram enviados às escolas que poderiam fazer seus pedidos às empresas (ALCÂNTARA, 2016, p. 117).

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiu também o ciberespaço, no qual seu desenvolvimento tornou-se possível o fornecimento de amplas formas

de organização e de regulamentação do coletivo no qual parte de uma variedade de meios de comunicação, onde apoia tecnologias intelectuais que desenvolvem a memória, a imaginação, o raciocínio, a percepção e a própria criação. (LÉVY,2004).

A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO TECNOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DO DISCENTE

Com o avanço tecnológico, ocorreu também o aumento de possibilidades contemporâneas de vida, onde permite com que tenha novas condições de trabalho e organização social, havendo uma comunicação diferenciada entre pessoas de distintas culturas com uso de aparelhos instantâneos ou por meio de sites de comunicação, as famosas “redes sociais”.

Segundo KENSKI (2010) essas possibilidades não tendem romper situações de rotinas tradicionais formatadas ao longo dos anos, mas vem contribuir de forma significativa na facilidade de alguns contextos, principalmente nas condições de pensar e representar a própria realidade, principalmente no que diz a respeito as atividades ligadas à educação escolar.

Diferente a anos atrás é notório que o alunado atualmente não se detêm apenas os conhecimentos que são passados dentro da sala de aula, mas também leve em consideração o aprendizado adquirido em

meio social e principalmente tecnológico, estendendo constantemente no processo de aprendizagem e adaptação.

Nos dias atuais é visto que o uso tecnológico é elementar ao processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de inovação pedagógica, permitindo novas modalidades de trabalho no meio educacional, em compasso das transformações sociais. Nessas condições a escola deve apresenta-se como um cenário atrativo e romper as barreiras que existe entre a mesma e o mundo externo, fazendo o discente absorver o maior número de informações (ROSA,1999).

Assim o perfil escolar deixa de ser de apenas transmitir conhecimentos de forma sequencial e abre um leque para a organização de aprendizagens de reconhecimento da posse de transmissão de saberes, possibilitando com que o aluno meio para aprender, obter informações, construir o conhecimento e adquirir competências diversas, conseqüentemente desenvolvimento seu pensamento reflexivo e de fato crítico. Segundo PASSERINO (2001 p.19):

O meio tecnológico ao ser engajado a educação faz com que articule uma função no qual fundamente ferramentas intelectuais que permitem formatar significados e representações próprias do mundo tanto de forma individual quanto coletiva.

A tecnologia no âmbito escolar possibilita um avanço aos novos meios de ensino e aprendizagem, fazendo com que preserve os fatores positivos tradicionais de ensino e ao mesmo tempo favoreçam o desenvolvimento de novos métodos de ensino. GRAÇA (2007) aponta que as tecnologias no meio educação é algo que não pode ser esquecido, isso por que as mesmas agem como uma forma de objetivação as atividades sociais desenvolvidas, onde adequam seus objetivos, permitindo a compreensão social e ampliando o conhecimento.

Já POLATO (2009) afirma que a união tecnológica e o conteúdo apresentado na escola fazem com que seja o suficiente para ampliar as oportunidades, permitindo com que ajudem a enfrentar desafios diversos, possibilitando aos cidadãos o domínio dos emblemas enfrentados por muitos em páginas da internet, sendo indispensável para a facilitação de algumas atividades, como o pedido realizado aos aplicativos de alimentação ou de transporte.

Além segundo Rosa (1999, p. 34), as práticas pedagógicas associado a tecnologia permite:

O desenvolvimento de uma competência de trabalho em autonomia, já que os alunos podem dispor, desde muito novos, de uma enorme variedade de ferramentas de investigação; Um acesso à informação com rapidez e facilidade; Uma prática de confrontação, verificação, organização, seleção e estruturação, já que as informações não estão apenas

numa fonte; O desenvolvimento das competências de análise e de reflexão; A abertura ao mundo e disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas; A organização do seu pensamento; O trabalho em simultâneo com um ou mais colegas situados em diferentes pontos.

Assim como também através da tecnologia promovem uma reorganização aos padrões históricos, permitindo um amplo desenvolvimento evolutivo, sendo agente fundamental ao ser humano e não pairando a visão de que o homem está se tornando dominado pela máquina, pregando a visão de que apesar da evolução tecnológica, ela deve favorecer nas atividades docentes e não como substituição das mesmas.

O PROFESSOR DIANTE A TECNOLOGIA NA ESCOLA

A introdução das ferramentas tecnológicas ao meio educacional surge com a proposta de apresentar uma nova roupagem partindo do pressuposto construtivista sociointeracionista, no qual advém usufruir dos recursos de informação e comunicação levando o discente a ter oportunidades diversas em aprender e conseqüentemente compreender processos mentais diversos, esses conceitos precisam ser de fato planejados e as estratégias formatadas ao aluno, contribuindo de forma significativa de maneira efetiva no processo de construção do conhecimento.

Segundo Valente (1999), o professor deve obter um papel como orientador e mediador de situações de aprendizagem, onde ocorra o compartilhamento e o aprendizagem afim de ocorrer a apropriação mediada ao social do individual, problematizando e juntos buscando possíveis soluções para as questões levantadas.

Assim velhos hábitos em sala de aula passam ser reduzidos e abre espaço para uma nova realidade, dessa maneira docentes buscam meios para que possam desenvolver habilidades para que venham auxiliar seus alunos, logo a transmissão do conteúdo passado entre aluno e computador não é o suficiente, é necessário com que o professor o direcione para que possa assim alcançar o que de fato a educação oferta.

Logo o uso desse recurso de forma desvinculada de uma metodologia adequada permite com que não tenha bons resultados, fazendo com que aja um conflito de informações. No qual o avanço tecnológico aparece como algo que vem a ser desempenhada entre aluno, professor e o usufruo tecnológico, já que essas ferramentas não devem ser entendidas como instrumentos para uma educação apenas do futuro, mas de uso atual (VALENTE, 1997, p. 20).

Dessa forma, as ferramentas devem ser mediadas para que tenham a participar da prática educativa dos docentes afim de

que façam refletir e reavaliar questões tradicionais guiados em métodos divergentes da realidade contemporânea. Assim, Moran (2000, p.35): “O profissional de ensino em associação com a tecnologia, tem a vantagem de ter múltiplas opções metodológicas a serem aplicadas em classe, onde pode possibilitar a organização da comunicação diante seus discentes, vindo avaliar tanto presencial quanto virtual.”

É notório que o professor é de fato dia após dia deve ser desafiado a buscar formações pedagógicas afim de aprender ou conciliar novas formas de ensino e consequentemente produzir ainda mais os alunos, em que se torna uma atividade bastante árdua competir com um elevado acervo somado ao meio tecnológico. Como afirma Porto (2006, p.45):

A escola está competindo com meios mais atraentes, como a TV, o computador ou o MP4, por exemplo. No mundo atual, os jovens apreciam outras sensações (audiovisuais, afetivas, motoras), o que é diferente da proposta da maioria das escolas. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, em que a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados. São alternativas de aprendizagens que auxiliam a interagir, a escolher e a participar nas estruturas sociais e educativas.

Logo, se faz necessário ressaltar que apesar das vantagens que podem vir surgir com o usufruo dessa ferramenta, ao mesmo tempo a mesma também pode vir trazer

algumas conturbações, dentre elas, destaca-se a forma de pensar, relacionar com as pessoas e principalmente agir, dessa forma, aparece uma nova cultura diante da sociedade. Como afirma PEÑA (2006):

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as TICs podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância.

É importante ressaltar que é mais que necessário que o professor seja estimulado e incentivado, incentivo esse que deve partir principalmente da gestão da escola, fornecendo ao professor sempre cursos de formação, participação em eventos que discutem a temática e até mesmo se possível formação acadêmica para que venham direcionar as melhores situações da escola.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

Um bom professor é aquele que permite com que o aluno venha estruturar ferramentas onde incorpore o meio tecnológico adjunto com a conduta pedagógica, desenvolvendo habilidades favoráveis que o possibilita ao entendimento necessário a alcançar um

resultado significativo perante os desafios encontrados no dia a dia.

LEITE (2003) permite a reflexão de que a tecnologia por se só não garante com que obtenha benefícios no aprendizado dos discentes diante da perspectiva pedagógica, mas o mesmo associado com a conduta que rege um educador faz com que direcione a uma sistematização de processos e a própria organização escolar ativa.

Essa nova roupagem permite com que professores passem por mudanças e busquem possíveis soluções para que venha favorecer nesse meio interligado a TICs, podendo assim desenvolver suas habilidades em compasso contemporâneo. Segundo NUNES (2006, p.11):

A docência age como um meio educativo no qual o processo pedagógico se mostra como intencional e metódico, fazendo uma construção entre a ligação social produtiva facilitando preceitos e até mesmo objetivos pedagógicos, na tentativa de alcance do desenvolvimento e articular cultural e científico, assim como os valores mediados ao processo de aprendizagem, seguindo uma resolução de esclarecimento da formação variante do professor e suas funções.

Dessa maneira o professor deve apresentar compromisso como forma facilitadora de conhecimento, elaborando técnicas coerentes onde façam com que unam base prática com conduta teórica, se expondo de forma simples e clara, fazendo

com que o educando conheça o conteúdo proposto, mas elaborando um aprendizado múltiplo entre educando e educador, permitindo o estímulo do desejo de socialização entre os mesmos e refletindo o que aprende tanto a frente das novas tecnologias como também na metodologia base.

Segundo MORAN (2000) as universidades devem elaborar um projeto de associação entre as concepções com as diretrizes curriculares integrando os conteúdos a serem trabalhados em projetos diversos anuais e observando se o mesmo tende a atender as necessidades e características de aprendizagem, evoluindo de forma significativa e permitindo a tomada de consciência a importância de incorporação tecnológica a prática pedagógica e contextual em classe.

Os alunos devem ser educados para o domínio do manuseio, da criação e interpretação de novas linguagens e formas de expressão e comunicação, para irem se constituindo em sujeitos responsáveis pela produção. Podemos pensar ainda que a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar os discursos que propõem que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar. (LEITE, 2003, p.15).

Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação podem vir ser trabalhadas em faculdades diversas

permitindo com que defina o tipo de informações passadas, sendo acessadas e utilizadas de forma metodológica prática para o prospero educador. Funcionando assim, como mediador processual democrático constituinte da informação e em seu uso. De acordo com PEÑA (2008, p. 8),

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente.

As mesmas passam servir como uma forma de suporte de qualificação docente auxiliando aos imprevistos decorrentes ao planejamento, fazendo as tecnologias tornar uma práxis dinâmica e conseqüentemente o aprendizado satisfatório, em virtude da utilização das ferramentas tecnológicas de ensino escolar.

UMA NOVA ROUPAGEM AO ENSINO COM APOIO TECNOLÓGICO

Nos dias atuais o professor deve ir em busca de novas propostas afim de que venha permitir com que direcione os preceitos tecnológicos em sala de aula, facilitando o desenvolvimento ativo dos alunos e conseqüentemente permitindo com que possa usufruir de benefícios trazidos por essa metodologia.

Assim como afirma KLANOVICZ (2018, p.134), a introdução tecnológica não é mediada unicamente por a apresentação de um simples vídeo, computador ou outro material multimídia, para se ter uma nova roupagem nesse meio é necessário traçar metas onde o aluno se sinta estimulado, e ao mesmo tempo tenha o acompanhamento do seu mestre, havendo uma comunicação generalizada, prescindindo na presença de novos recursos e garantindo uma nova educação.

Nessas condições OLIVEIRA (2009) também afirma que é necessário com que o educador permita com que o uso das ferramentas tecnológicas, as aulas passem ser mais dinâmicas e conseqüentemente mais atraentes, permitindo na resolução de maior interesse, mas para isso deve-se ter um conhecimento prévio das mesmas e um direcionamento de como utiliza-las de forma mais eficaz.

Dentre as propostas pode-se citar como exemplo a realização da construção de mapas mentais, histórias em quadrinhos, slides, cartilhas, mapas ou qualquer outro tipo de material pedagógico, que parte da permissão de construção, afim de resumir conteúdo das mais variadas disciplinas, professores podem coordenar atividades onde os alunos construam esses mapas afim de assimilarem de forma mais fácil o conteúdo de forma dinâmica e independente que pode ser realizado na própria instituição

ao no conforto de sua casa. Como afirma

Leite (2003):

A proposta é “ênfatisar na relação da educação com a tecnologia a especialidade do profissional - professor: o domínio do fazer pedagógico. É este domínio que deve determinar sua relação com o conhecimento e as tecnologias. Propomos a utilização das tecnologias na escola por serem frutos da produção humana, parte da sociedade e, como tal – como todas tecnologias criadas pelo homem, como a escrita, por exemplo - devem ter seu acesso democratizado, sendo desmistificadas.

Uma outra proposta é o usufruo do acesso a informações através de vídeo aulas, tutoriais e até mesmo vídeos instrucionais, onde permite com que o aluno seja estimulado passo a passo a realizar uma especifica atividade e consequentemente possam ter o apoio tanto do professor como do instrutor no próprio vídeo, fazendo com que interlace uma relação entre professor, aluno e recurso tecnológico injuntivo.

Os alunos devem ser educados para o domínio do manuseio, da criação e interpretação de novas linguagens e formas de expressão e comunicação, para irem se constituindo em sujeitos responsáveis pela produção. Podemos pensar ainda que a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar os discursos que propõem que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar. (LEITE, 2003, p.15).

Essas novas tecnologias permitem com que sejam criados diversos espaços ao conhecimento, modelos de atividades, a própria praticidade na interdisciplinaridade de áreas diversas e a eficácia no trabalho realizado pelo professor, apresentando para o aluno uma aula ainda mais interessante e consequentemente o professor ao perceber um feedback positivo da turma passará logo se sentir mais motivado diante de suas realizações. Assim como afirma Carneiro (2000, p.20):

Com o aproveitamento da tecnologia na educação, a concepção de educativo amplia-se, abre-se as dimensões do imaginário, às pluralidades do afetivo e ao desafio de preparar jovens para o enfrentamento cotidiano com o mundo.

Vale ressaltar que a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação, faz com que o educador tenha a possibilidade de trabalhar com as mesmas aprimorando seus conhecimentos assimilado ao longo de sua vida pedagógica e também abranja possibilidades para que venha obter melhores resultados de sua atuação profissional diante sua sala de aula, fazendo com que os alunos consequentemente venham obter resultados melhores diante dos desafios encontrados no seu dia a dia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa parte de cunho etnográfico, com observação direta do comportamento docente diante da realidade atual vivida baseada nos conhecimentos tecnológicos, desde os preceitos relacionados a formatação do Projeto Político Pedagógico – PPP; Planos de aula; definição e concretização de projetos interdisciplinares até a relação dos mesmos, introdução e manuseio no dia a dia. Retratando assim benefícios e receios pairados ainda na sala de aula acerca da temática e como consequentemente os professores podem as utilizarem para formação ética e cidadã da sociedade.

A instituição de ensino selecionada para servir como fonte de pesquisa, de carácter municipal, é a da cidade alagoana de Viçosa, atendendo turmas de Fundamental, a quase todos os bairros do município dentre eles os conjuntos habitacionais Santa Ana; Santo Antônio e Mutirão e ainda áreas da Zona Rural como Povoado Anel; Povoado Baixa Funda; Povoado Cafundó; Povoado Banal, dentre outros, totalizando aproximadamente 1000 alunos divididos entre seus três turnos.

O corpo docente compõe por 50 funcionários, graduados e pós graduados em suas respectivas áreas de atuação, onde seguem preceitos metodológicos onde favoreçam a integração dos alunos a

formação científica, cultural, social e os incentivem ao ingresso no mercado de trabalho, elaborando atividades onde instiguem sua exposição de ideias, direcionamento diante dos fatos, participação ativa em projetos e consequentemente a relação no desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Com ênfase as turmas de Fundamental II, a pesquisa iniciou com a participação do investigador diante das aulas ministradas, a análise em planos de aula e no próprio Projeto Político Pedagógico. Após o diagnóstico inicial, foi realizado uma pesquisa de forma oral a cada professor onde trazia perguntas qualitativas e que retratavam a relação entre aluno, professor e metodologias que usam como recurso fundamental o acervo tecnológico da escola, composto por computadores, notebooks, data shows, tela de projeção, caixa de som e lousa digital.

Também foi averiguado o acervo dos materiais tecnológicos encontrados na escola, o estado dos mesmos e se a quantidade é disponível para todos os professores e em conciliação com o material disposto pelos mesmos se a metodologia empregada está em acordo com os objetivos que trazem o uso de tais ferramentas.

Com isso pode ser observado durante as aulas físicas alguns momentos em cada turma acompanhando os mais variados professores da instituição, onde

pode presenciar o comportamento dos mesmos diante das salas de aula, a interação para com os alunos e a conciliação entre teoria e prática tecnológica, ressaltando um aprendizado dinâmico e motivador. No qual dispôs da observação de duas aulas a cada turma de 6º a 9º Ano.

Também foi averiguado através do comportamento diante de sala e resolução das atividades durante as aulas e de casa, como os alunos se comportam diante dessa metodologia virtual, se os mesmos se sentem instigados, expressam um maior interesse pelo meio e como constrói um elo de discursão do que está sendo passado e a bagagem de conhecimentos trazidos de casa, foi analisado também se os alunos possuem instrumentos tecnológicos em casa para que possam vir a continuar o trabalho iniciado pelos seus professores na escola.

Identificar como os coordenadores e diretores se mobilizam afim de que possa

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise partiu com o contato dos documentos escolares: Projeto Político Pedagógico, Plano Anual, Planos Bimestrais e os Planos de aula vigentes para aquela semana, foi notado que nos dois primeiros a presença da tecnologia como ponto de partida de mediador das aulas é bem frequente, utilizam as principalmente

auxiliar seu corpo docente na inserção desse preceito e como os mesmos contribuem para que o aluno venha extrair melhores resultados em seu aprendizado diante dessa proposta e se esses materiais são apenas dispostos aos educadores ou também está para acesso dos alunos como fonte de pesquisa, trabalho escolar ou lazer.

Composto pela a análise do perfil docente diante dessa realidade, comportamento dos alunos, relação com compromisso do aprendizado discente estabelecidos através dos coordenadores e diretores e a relação encontrada em cada ponto desses e associado com o papel social, cultural, ético, moral e também tecnológico da escola, permitindo com que se pode relatar emblemas decorrentes aos problemas voltados aos desafios tecnológicos enfrentados pelo corpo docente no município de Viçosa na atualidade.

na execução de projetos interdisciplinares e multidisciplinares.

Já nos dois últimos é notado um tanto quanto um esquecimento, principalmente nos Planos de aula, em que apenas um professor menciona o uso do acervo disposto como ferramenta para visualização de um filme e outro para a apresentação em uma única aula em Power Point como fonte de revisão do conteúdo.

Para uma sociedade da informação é necessário que existam: inovação tecnológica e avanço no tratamento, armazenamento e transmissão da informação; condições de modernidade e competitividade econômica; predomínio das ocupações relacionadas ao trabalho com a informação; rede de informação que ligue localidades, dirimindo o tempo e o espaço; aumento das informações locais e regionais nas práticas culturais (Webster, 2002).

Como justificativa na percepção os professores poderão confirmar que suas aulas são pautadas com o uso de material tecnológico, mas que mesmo perante a eles não quer dizer que venham excluir ferramentas tradicionais de ensino que contribuíram bastante no processo do desenvolvimento intelectual dos alunos e que ainda contribuem bastante.

Os materiais dispostos na escola apresentam em boas condições de conservação, higiene e são tidos com grande zelo por todos que os utilizam, servem para um bem comum e tem com uma utilidade imensa, logo para seu uso deve ser reservado em torno de três a sete dias com antecedência com uma rotatividade entre os professores.

Coordenação e direção tem a responsabilidade também de averiguar se os educadores estão cumprindo o que planejaram e que ao menos em cada mês, devem utilizar no mínimo duas vezes, os

empregando ao conteúdo aplicado em sala de aula, utilizando da melhor forma que achar necessário, seja através da disponibilização de vídeos, apresentações em Power Point, construção coletiva virtual de mapa mental ou uso de demais ferramentas.

Essa visão de fato já é uma realidade a crianças e jovens, uma vez que a maior parte deles dispõem de pares tecnológicos como computador, celular e tablete, por mais que a tecnologia atualmente seja usada na maioria das vezes como forma de lazer, há muitos alunos que sabem a importância da mesma para a sociedade e seu engajamento faz com que facilite alguns preceitos diários, como a realização de algumas funções corriqueiras, como o acesso a informações, pedidos emergenciais e até mesmo como complemento de aprendizado.

Perante isso, os professores encontram-se em uma situação nova, no qual é um cenário que o conhecimento e habilidade dos alunos superam as de muitos educadores. Não é algo generalizado, mas é bem frequente ver esse descompasso, logo o uso da tecnologia faz com que eles vejam algo atrativo e passem valorizar ainda mais os conhecimentos passados as áreas de conhecimento.

Logo, por outro lado muitos alunos são desmotivados, já o que professores passam são considerados pelos alunos

ultrapassados e acabam não os chamando nenhum pouco atenção. Já que a tecnologia se renova a cada dia e a apresentação de um simples vídeo, não é algo que prende o aluno, acaba caindo na rotina e se tornando monótono, necessitando assim dos professores se reinventarem.

As aulas analisadas seguem um perfil tradicional a tecnologia é utilizada, mas não como ferramenta principal, apenas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que no município de Viçosa, sua principal escola rege com um acervo tecnológico sofisticado perante a realidade vivida por muitas escolas de caráter público e que a mesma detém de condições suficientes para que possa fazer dos seus discentes cidadãos com uma formação pairada nesse preceito e consequentemente atribuídas a questões sociais, culturais e morais.

Mas para isso o corpo docente da instituição deve ter uma conscientização da importância de tal recurso para os alunos, fazendo com que os mesmos possam alcançar os objetivos atribuídos as competências da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Mas do que a introdução de algum material utilizado para forma de leitura ou uma simples apresentação

um complemento, em que para alguns alunos passam assimilar o conteúdo de forma tranquila e para outros é percebido a falta de interesse. O material apresentado pelo professor é bem organizado pautado por recursos modernos, informações pertinentes, contextualizado junto com o livro e exigindo de fato um ponto de vista dos alunos.

em power point, o profissional deve aperfeiçoar, interagir e capacitar com os equipamentos, para que possa vir manuseá-los.

Já que os mesmos por si só não garantem resultados significantes diante de uma sala de aula, e podem ser um instrumento de auxílio a atividade profissional, como também uma condenação para quem não sabem utiliza-los, onde acaba não apresentando a turma uma aula instigante e conduzindo na insatisfação dos planejamentos.

Para isso toda equipe escolar, englobando os núcleos de professores, coordenadores e diretores devem buscarem cursos de formação onde façam com que os mesmos sejam capacitados para haver o usufruo de forma significativa e venha apresenta ao alunado propostas de aulas diferenciadas que façam com que some

ainda mais os conhecimentos que eles passam ter usufruindo de recursos tidos como tradicionais.

A melhor forma de conhecer como utilizar tais recursos são detidos justamente através de muitos tutoriais encontrados na internet, eorkshoppings promovidos virtualmente ou até oficinas dispostas em sites educacionais disponíveis em plataformas do próprio Governo Federal, são condutas que são de fácil acesso, mas que ainda paira o receio da busca.

Coordenadores e diretores devem também estimularem seus profissionais e conduzir palestras sobre essa temática e serem os primeiros a realizarem tais formações, uma vez que podem vir ajudar os mesmos e propor ideias de possíveis aulas a serem aplicadas as turmas. Comparada a última década os professores já se encontram bem capacitados quando se refere a esse ponto, logo ainda há muita coisa a conhecer.

Mas o insucesso das aulas ou uso tecnológico não está diretamente centrado no educador ou na metodologia aplicada ao mesmo, está justamente nos próprios discentes, por mais que os professores busquem metodologias diferenciadas de conduzir

suas aulas, ainda existem vários alunos que não os valorizam, se comportando de uma forma que venha conseqüentemente desmotivar o professor e corromper as propostas previstas pelo mesmo.

Diante de tudo isso, os professores devem buscar estratégias, onde junto com os pais/responsáveis dos alunos possam converter essa situação e conseqüentemente venha instruí-los aos preceitos científicos, sociais, culturais, morais, éticos e também tecnológicos, que apresenta hoje um dos elementos indispensáveis.

A análise de fato parte de um tema que apresenta em constante evolução, logo o mesmo é apenas premissa de uma reflexão tão agravante a sociedade, mas que na maior parte das vezes é esquecida.

Sempre há julgamentos na falta de introdução tecnológica na sala de aula.

As entidades competentes devem ter noção que por mais que uma escola disponha de diversos materiais, os educadores devem ter formações, direcionamentos e suporte para o uso dos mesmos, afinal a máquina não veio substituir o professor apenas servir como auxílio para execução de suas atividades corriqueiras.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Wiara. **A transnacionalização de objetos escolares no fim do século XIX.** Anais do Museu Paulista, São Paulo: v. 24, n. 2, p. 115-159, maio-ago., 2016.
- GRAÇA, A. **Importância das TIC na sociedade atual.** 23 fev. 2007;
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012;
- KLANOVICZ, Jo. **Tecnologia de Força Bruta e História da Tecnologia.** Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 27, p. 134, 5 jun. 2018
- LÉVY, P. 2004. **O ciberespaço como um passo meta evolutivo.** Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 157-170;
- LEITE, Ligia Silva (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2003;
- LO MONACO, G. 2001. **Sociedade da informação x sociedade do conhecimento [en línea].** 2001 Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.Br/cibec/thesaurus;>
- MATTELART, A. 2002. **História da sociedade da informação.** São Paulo: Loyola, 2002;
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000;
- NUNES, Edson de Oliveira. **Ministério da Educação. Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 20 de maio 2020;
- PASSERINO, L. M. **Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades.** In:
- ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: Editora da ULBRA, 2001;
- PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio á prática docentes. S/D,** n 220, jul 2008;
- POLATO, A. **Um guia sobre o uso das tecnologias em sala de aula.** Revista Nova Escola, n. 223, jun. 2009;
- PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação nas escolas: relações possíveis... relações construídas.** São Paulo: Saraiva, 2006;
- PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & Organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade monetária.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999;
- ROSA, L. M. **Comunicação apresentada no painel “Centro de recursos: um espaço de aprendizagens múltiplas”.** 1999;
- SIMAS, D. P.; ALVES, H. E.; CABRAL, W. K. R. G. **A Importância da Informática na Contabilidade.** UNIRONDON, 2011. Disponível em: <<http://tiunironon.files.wordpress.com/2011/06/a-importancia-da-informatica-na-contabilidade.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2020.
- VALENTE, José. **O uso inteligente do computador na educação.** Pátio, ano 1, n.1, p.19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997;
- WEBSTER, F. 2002. **Informationandpostmodernism.** Em: WEBSTER, F. *Theoriesoftheinformationsociety.* 2 ed.

New York; London: Routledge-USA, 2002,
p. 163-19



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

*Maria das Graças Sandes de Araújo*¹

*Fernanda Santos Azevedo*²

*Magna Valéria dos Santos Melo*³

RESUMO

O presente Artigo integra a pesquisa de mestrado intitulada “Gestão da escola pública: novos desafios para o gerenciamento dos programas federais”, tendo como objetivo analisar os desafios da Alfabetização na Idade Certa e a contribuição do Programa Federal “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC” para professores da escola pública que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, considerado Ciclo da Alfabetização. Também discutir os conceitos de Alfabetização e Letramento numa perspectiva da formação continuada do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, PNAIC.

¹ gsandes.sandes@gmail.com

² nanda_azevedoo@hotmail.com

³ mayleid@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste Artigo relato minha experiência como Orientadora de Turma do PNAIC descrevendo, em primeiro momento, como se dinamiza nacionalmente o Programa, conceitos e historicidade da Alfabetização e do Letramento, figura do Professor e o envolvimento da equipe gestora e dos professores da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios no PNAIC. Tal temática advém do estudo da disciplina Alfabetização e Letramento do curso de Mestrado em Ciências da Educação, dirigida pelo professor Patrocínio Freire, e do meu interesse pelo processo vivenciado de orientação de turma de professores alfabetizadores.

Um número significativo de alunos tem chegado ao final do 3º ano do EF sem saber ler e escrever com autonomia. Alguns reconhecem letras e palavras escritas com sílabas simples, mas sequer são capazes de escrever frases curtas ou ler pequenos textos.

Essa situação sempre me causou inquietação na atuação do meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, como Coordenadora Pedagógica. Nos encontros pedagógicos com os professores, dessas séries iniciais, sempre esteve presente o desabafo das dificuldades de aprendizagem dos alunos como assunto predominante, que não se definia, se o problema era com a

forma de ensinar ou a de aprender. Observando nas capacitações dos professores das séries seguintes a reclamação em receber alunos não alfabetizados era e ainda é, uma constante. Pois bem, encontrar o caminho para alfabetizar até os 8 anos com sucesso é o maior desafio para professores alfabetizadores de todo o Brasil.

Em 2012 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

Então em 2013, após a adesão do município ao PNAIC, tive a oportunidade de preencher os pré-requisitos exigidos para atuar como Orientadora de Estudo de turma. Daí, comecei a ser capacitada pelo Programa, e repassar para os professores a dinâmica de alfabetizar que os cadernos de estudo traziam para ser aplicados no Curso de Formação Continuada dos professores.

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas,

aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Segundo dados do MEC, até agosto deste ano (2014), 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação que serão realizados pelo Pnaic. Para isso, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas federais e estaduais, além das redes de ensino municipais e estaduais, desenvolve ações formativas, materiais didáticos, monitoramento e avaliações.

Em junho de 2013, o MEC oficializou a avaliação anual e censitária para crianças que terminam o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas. A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que produzirá índices sobre a aprendizagem dos alunos a respeito do sistema de escrita e ajudará no cumprimento das metas do PNAIC. Outra avaliação ligada à alfabetização é a Provinha Brasil, aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no início e no final do ano letivo; porém é uma prova amostral e não censitária, como a ANA.

ENTENDA A DINÂMICA DO PNAIC: APRENDER PARA ENSINAR

A metodologia do curso presencial do Pnaic propôs estudos e atividades

Para atingir a meta, o professor alfabetizador tem papel fundamental, por isso um dos eixos do Pacto é a formação continuada. No primeiro ciclo do programa, realizado de 2013 a 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa. No segundo, de 2014 a 2015, em Matemática. O terceiro ciclo, de 2015 a 2016, abordou as demais áreas do conhecimento: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Segundo, Mirna Araújo, coordenadora geral de formação de professores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, para 2015, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação. O processo formativo teve como meta ampliar as discussões sobre a **alfabetização** na perspectiva do **letramento** numa abordagem interdisciplinar, que privilegie um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

práticas, como planejamento das aulas, processo de avaliação para acompanhamento da aprendizagem e uso dos materiais didáticos e pedagógicos

distribuídos pelo MEC. A cada turma de alfabetização, o programa distribuiu materiais como livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos pedagógicos de apoio à alfabetização.

Nos ciclos iniciais do Programa, cada professor recebeu um kit de cadernos de Língua Portuguesa e um kit de cadernos de Matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização e ao numeramento na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões para ampliar os estudos e os materiais distribuídos.

Segundo Telma Leal, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma das coordenadoras do material produzido pelo Pnaic, os materiais didáticos utilizados no terceiro ciclo (2015-2016) estabelecem um diálogo com diferentes autores em uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem. “As estratégias formativas são variadas, buscando valorizar as experiências e os conhecimentos do professor, bem como, suas experiências como leitor e produtor de textos. Outras estratégias são o reconhecimento das experiências por seus pares, que também servem como referência, a valorização do

trabalho coletivo e da ação autônoma dos professores, o estímulo ao envolvimento do professor em estudo individual e coletivo. A metodologia empregada se pauta em situações que levem o professor a refletir sobre sua ação cotidiana, dialogando com os modelos teóricos que lhe servem de suporte.

O conteúdo dos materiais didáticos do terceiro ciclo (2015-2016) foi elaborado em parceria com 33 universidades de todo o país. Cada uma indicou seus representantes, pesquisadores de centros de pesquisa e pós-graduação, e professores da Educação Básica. Além dos autores, as universidades também indicaram leitores críticos, que fazem a análise dos cadernos.

Segundo Telma, em todos os cadernos foram inseridos relatos de professores da Educação Básica, em duas seções: na seção “Aprofundando”, em que os especialistas discutem temas relativos ao ciclo de alfabetização e apresentam relatos resumidos para ilustrar ou problematizar alguma questão, e na seção “Compartilhando”, que é composta por dois relatos completos de professores em cada caderno. Os relatos foram selecionados entre os apresentados pelos professores participantes da formação.

Como o tema central do terceiro ciclo (2015-2016) foi a interdisciplinaridade, os materiais para os cursos foram pensados a fim de promover a reflexão com os professores sobre o ciclo de

alfabetização e sobre como organizar o trabalho pedagógico para integrar os diferentes campos do conhecimento. “Nossos três objetivos principais foram: refletir sobre o currículo e a ação didática, na perspectiva de integração dos componentes curriculares; auxiliar os professores a planejar a ação didática, dinamizando o uso dos materiais distribuídos pelo MEC para estimular a autonomia e atividades reflexivas de autoavaliação; e desenvolver estratégias de estudo individual e coletivo, bem como estimular práticas de planejamento individuais e coletivas”, afirma a pesquisadora.

Dentre as políticas públicas educacionais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o programa destacado nesta pesquisa, pela importância no enfrentamento do desafio da alfabetização. Instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, é um compromisso formal pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação estaduais, municipais e distrital “reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por exame periódico específico”, considerando-se que, aos oito anos de idade, as crianças

precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das ¹correspondências grafofônicas, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos, são delineados quatro princípios centrais que devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Levando em consideração a concepção apresentada pelo PNAIC, percebe-se que, no campo educacional, a

¹ Correspondências grafofônicas são as correspondências entre letras e fonemas. Disponível em <pacto.mec.gov.br> . Acesso em 07 junho 2015

alfabetização é uma das maiores prioridades nacionais no contexto atual e que, nesse processo, o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ter clareza do que ensinar e de como deve ensinar. Em outras palavras, é necessário que ele tenha clareza da concepção de alfabetização e letramento presente nos documentos nacionais para que esta esteja subjacente à sua prática.

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (2012), que orienta a implementação do PNAIC, o programa constrói-se sobre quatro eixos de atuação, quais sejam:

1º - Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. O material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior. A recomendação é a de que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento no município ou no estado.

2º - Materiais didáticos e pedagógicos: livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização,

entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

3º - Avaliações: processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade. Acesse a publicação Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões públicas nacionais.

4º - Gestão, controle social e mobilização: sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E HISTORICIDADE

Discutiremos aqui os conceitos de alfabetização e letramento que subsidiam teoricamente o ensino da leitura e da escrita, com vistas a trazer maior clareza sobre os objetivos a serem perseguidos pela equipe diretiva e pedagógica da escola, a fim de que o aluno venha a se apropriar dessas habilidades linguísticas e socioculturais e

tenha condições de se inserir no mundo da cultura escrita.

De acordo com Soares (1998, p.31), o termo alfabetização, significa “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”, ou seja, de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Portanto, a especificidade da alfabetização está no desenvolvimento da capacidade do sujeito de se apropriar do sistema de notação alfabético da língua e de suas relações fono-ortográficas.

Mortatti (2006), em seu estudo sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, afirma que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (p.1).

Visando a analisar a história da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, Mortatti (2006) estabelece como corte

histórico o período de 1876 a 1994, dividindo-o em quatro momentos considerados por ela cruciais, quais sejam:

a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização Mortatti (2006)

Em 1876, data que a autora elegeu como marco inicial desse momento crucial, foi lançada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de autoria de João de Deus, a qual ficou conhecida como “método João de Deus”, que passou a ser divulgado sistematicamente no Brasil por Silva Jardim, a partir da década de 1880. O “método João de Deus”, também conhecido como “método da palavração”, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra e, a partir desta, fazer a análise dos valores fonéticos das letras. Esse primeiro momento - *metodização do ensino da leitura* - é marcado pela transição, no Brasil, do Império para a República, proclamada em 15 de novembro de 1889, por marechal Deodoro da Fonseca.

De acordo com a autora, nesse período, era necessário fazer uma organização do ensino. As poucas escolas existentes na verdade eram salas adaptadas que abrigavam alunos de todas as séries e o material de que se dispunha para o ensino de leitura era precário. Geralmente iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas

“cartas de ABC” e depois os documentos manuscritos eram lidos e copiados.

Segundo (MORTATTI, 2006) o ensino de leitura nessa época pautava-se na utilização dos métodos de origem sintética, que partiam da apresentação de letras, fonemas ou sílabas até chegarem a palavras e textos. Assim, era adotada sempre uma ordem crescente de dificuldades, partindo do mais simples para o mais complexo, como por exemplo, da apresentação das letras até às sílabas, das sílabas às palavras, das palavras às frases e destas ao texto. São exemplos de métodos de origem sintética o método de soletração (alfabético), que se inicia com o nome das letras; o método fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e o método silábico, que inicia o trabalho com as sílabas.

Esses métodos preconizam o ensino da escrita com apoio no treino da caligrafia e da ortografia, sendo comum o trabalho com cópias e ditado. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos sintéticos e circularam em várias províncias/estados brasileiros por muitas décadas.

Segundo a autora, esse primeiro momento se estende até 1890 “e nele tem início uma disputa entre os defensores do ‘método João de Deus’ e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Essa disputa acabou por estabelecer a tradição de que o ensino da

leitura passa necessariamente pela utilização de um método.

O segundo momento - *a institucionalização do método analítico* - foi marcado pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo que, na pretensão de servir de modelo para os demais estados, iniciou a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896 criou-se o Jardim da Infância nessa escola. A reforma tinha como base os novos métodos de ensino da leitura, especialmente o então novo e revolucionário método analítico que, influenciado fortemente pela pedagogia norte-americana, tinha como base “princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (p. 6).

Ainda que houvesse diferentes formas de processamento do método analítico, era consenso entre seus defensores a necessidade de adaptação do ensino da leitura a essa nova concepção de criança. Assim, os métodos de origem analítica defendiam a ideia de que o ensino deveria partir de unidade de maior significado como palavras, frases ou textos, para então fazer sua análise em unidades menores, como as sílabas e fonemas. Como exemplos dessa abordagem, temos o método da palavração, que parte de palavras

significativas para o aluno; o método da sentencição, que parte de frases ou sentenças, e o método global, que inicia o trabalho a partir de pequenas histórias. Segundo Mortatti (2006), esse momento se estendeu até meados de 1920, e nele a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos tornou-se acirrada.

O terceiro momento identificado por Mortatti (2006) – *a alfabetização sob medida* – é marcado pela “autonomia didática”. A partir de meados de 1920, houve maior resistência dos professores em relação ao método analítico que, por isso, começaram a buscar novas propostas para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Nessa busca, surge a formulação dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), fazendo com que o tom de combate e defesa acirrada ocorrida nos momentos anteriores diminuísse gradativamente, à medida que a importância do método passou a ser relativizada. Essa relativização ocorreu, principalmente, devido às novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização disseminadas através do Livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor divulga os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem de leitura e

escrita apresentada pelas crianças. Foram então propostas oito provas para compor os testes ABC e o objetivo era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita e classificar as crianças no intuito de formar classes homogêneas.

Com a divulgação desses resultados, os métodos de alfabetização foram relativizados e considerados tradicionais e, a partir dessa época, passaram a produzir os manuais do professor e a disseminar a ideia e a prática de um “período preparatório”. De acordo com Mortatti (2006): Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (p. 9).

De acordo com a autora, nesse terceiro momento que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, a concepção de leitura e escrita descrita tem por base a alfabetização

voltada à psicologia, preconizada em uma forma de ensino que atrelava o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina.

O quarto momento é marcado pela desmetodização do ensino de leitura e escrita. Albuquerque (*apud* SANTOS; MENDONÇA, 2005, p. 15) defende que, a partir da década de 1980, “[...] pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los”. Na área da Psicologia, pesquisadoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) fizeram importantes contribuições a partir dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*. Partindo do princípio de que a escrita alfabética não era um código a ser aprendido através da repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Através de seus estudos, as autoras perceberam que, para a apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam entender o funcionamento desse sistema, sendo fundamental a compreensão de que o que a escrita alfabética representa no papel são os sons das palavras, considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, ou seja, os fonemas.

Esses estudos foram baseados nas teorias de Jean Piaget, um estudioso que preconiza que a criança “desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento, através da elaboração de hipóteses e somente o produto desse conflito cognitivo permite a ela avançar frente ao sistema de escrita” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Assim, com a difusão dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984), em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, os métodos tradicionais passaram a ser sistematicamente questionados e introduz-se, então, o pensamento construtivista no Brasil que, de acordo com Mortatti (2006), longe de se apresentar como um método novo refere-se a uma “revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (*ibidem*, p. 10).

O questionamento sobre o uso de cartilha baseava-se na constatação de que tal recurso didático:

[...] aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e

da produção textual espontânea (MENDONÇA, s.d, p. 34).

Notadamente, a partir dessa década há uma mudança qualitativa no enfoque sobre a aprendizagem de leitura e escrita, pois, contrariando a crença de que a alfabetização ocorreria por meio dos métodos tradicionais de ensino, difundidos pelas cartilhas, Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*) defendem que é interagindo com a língua escrita, através de seus usos e funções, que essa aprendizagem aconteceria. Assim, se durante décadas a alfabetização se deu por meio do uso de cartilhas, esse material acabou perdendo sua relevância, tornando-se ineficiente para atender às novas formas de se conceber o processo de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), os questionamentos pelos quais passaram os métodos e cartilhas de alfabetização acabaram por resultar na produção de:

[...] cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘sócio-construtivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula (MORTATTI, 2006, p.11).

Mortatti (2006) enfatiza que nesse quarto momento - *alfabetização: construtivismo e desmetodização* - ainda em curso, funda-se outra nova tradição pautada na desmetodização da alfabetização, que decorre da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita. A autora considera importante ressaltar, que, também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, “que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo” (MORTATTI, 2006, p.11).

O pensamento interacionista baseia-se em uma concepção que situa a linguagem como um lugar de interação humana. Nessa concepção, o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos descartando o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Ainda na década de 1980, um novo termo entra em cena dando início a uma série de discussões em torno do processo de alfabetização: o letramento. Segundo Soares (1998), letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy* e significa:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 44).

De acordo com essa autora, palavras novas são criadas, outras recebem novos sentidos, quando surgem novos fatos, maneiras e ideias de compreender os fenômenos e as demandas de uma sociedade em evolução. Soares (1998) ressalta que, embora há muito se conhecesse a palavra analfabetismo, que designa o “estado ou condição de analfabeto” (*ibidem*, p. 19), condição do indivíduo que não sabe ler e escrever, a palavra letramento, “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, [...] só se configurou recentemente como uma realidade em nosso contexto social” (*ibidem*, p. 20).

Para a autora, no conceito de letramento está implícita a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17). A autora ainda revela haver diferentes níveis e tipos de letramento, dependendo do uso que uma dada comunidade faz da escrita para atender às demandas do contexto social

e cultural. Outra autora que discute o surgimento do termo letramento é Kleiman (2008a) constatando que o conceito:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (p. 15).

A autora reforça, letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, sendo possível “[...] definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*op. cit.*). Dessa forma, realizando um trabalho sobre os “Estudos do Letramento”, que segundo a autora é “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008b, p. 489), afirma:

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (KLEIMAN, 2008b, p. 490).

Terra (2009) também estuda o assunto, fazendo uma revisão bibliográfica e ressalta que essa palavra tem sido aplicada

em diversas áreas do conhecimento, designando aspectos diferenciados envolvidos nas práticas da leitura e da escrita. Assim, com base no trabalho de outros autores, preconiza o uso de expressões como “letramento digital, letramento visual e letramento político”, dentre outros, e defende que partindo dessa ideia, entende-se que não há apenas um tipo de letramento, mas “letramentos” (TERRA, 2009, p. 32).

Essa discussão encontra consonância em Kleiman (2008a) quando destaca:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008a, p. 19).

Assim sendo, a autora defende que a escola, na perspectiva do letramento, utiliza apenas algumas práticas ligadas à escrita e seu uso, porém, fora do ambiente escolar, os indivíduos vivenciam outros usos e práticas ligados à escrita. Nesse sentido, Kleiman (2008a, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir

formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Para Tfouni (2010), o letramento deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Se por um lado a alfabetização está relacionada ao âmbito individual, referindo-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita, geralmente adquiridas através do processo de escolarização, por outro o termo letramento está centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Segundo essa autora, o letramento:

Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p. 12).

Percebemos dessa forma que a discussão sobre o tema é bem complexa e que não há uma única definição para o termo. Entretanto, visando atender ao objetivo exposto nessa pesquisa, nos pautaremos em Soares (1998 e 2004) para discutir o que se espera de um trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula que permita ao estudante se inserir adequadamente no mundo letrado.

Para Soares (2004) seria um equívoco separar a alfabetização do letramento, pois a entrada tanto das crianças como dos adultos analfabetos no mundo da escrita acontece “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (*op. cit.*, p. 14). Assim a autora defende que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, pois a alfabetização se desenvolve através de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a partir de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve através da alfabetização, ou seja, da aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas. Dessa forma argumenta que, enquanto na concepção “tradicional” de alfabetização os dois processos eram independentes, sendo que a alfabetização precedia o letramento, na concepção atual os dois processos são simultâneos.

A partir dessa discussão, Soares (2004) ressalta que diante dos precários resultados obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, torna-se necessário:

[...] rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a

distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas [...] e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas (p. 15).

Segundo essa autora, a partir desse reconhecimento é indispensável “promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (*op. cit.*, p. 15). Dessa forma Soares alega:

[...] precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (SOARES, 1998, p. 47).

(BRASIL, 2007a, p. 70) nos apresenta que cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles

ligados ao uso e à produção da linguagem escrita.

Ainda defende que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (p. 22).

Concordamos com Soares em sua discussão e entendemos que a abordagem tradicional de alfabetização, em que primeiro se aprende a “decifrar um código” para só depois ler efetivamente, não tem dado conta da formação de leitores/escritores, haja vista que essa formação passa pelo desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido, ou seja, é necessário que o aluno entenda porque, como e com quais interesses os textos funcionam, e se coloquem criticamente frente aos mesmos. Por outro lado, não basta também apresentar um conjunto de textos que circulam na sociedade para se garantir que os alunos se

apropriem da escrita alfabética, pois, como destacado anteriormente, esta aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, pelo contrário, requer que o aluno reflita sobre as características do sistema de escrita.

Se há uma função primordial da escola, certamente ela passa pela formação de cidadãos leitores e escritores competentes. Esta formação requer a interação com diferentes textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas. Portanto, nessa nova perspectiva, o desafio é desenvolver um trabalho escolar que garanta ao aluno a apropriação do sistema de escrita alfabético e lhe permita a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para além dos métodos tradicionais de ensino, é imprescindível que o aluno tenha contato com diferentes textos orais e escritos em circulação social e para tal a escola deve propor atividades que contemplem essa diversidade textual, de forma que os educandos possam construir conhecimentos e ter condições de participar ativamente na sociedade. Para tanto, o professor deverá lançar mão de uma série de ferramentas educacionais que possibilitem ao aluno o contato direto com o objeto de estudo, de forma que aprenda a ler e escrever, e para que essa aprendizagem se traduza em práticas conscientes na sociedade.

ALFABETIZAR E LETRAR – A FIGURA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

O ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros (FERREIRA *apud* BRASIL, 2012c, p. 15).

Ainda segundo a autora, é sempre bom lembrar que o professor é uma pessoa, e como tal, possui emoções, vivências e experiências que nem sempre têm sido respeitadas ao longo da história do Brasil. Junte-se a isso o fato de, muitas vezes, o fracasso escolar brasileiro ser relacionado à baixa qualidade do trabalho do professor. Portanto, para ser professor é preciso “construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação” (*ibidem*, p. 16). Assim sendo, o curso de formação continuada deve “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (*ibidem*, p. 16). Para tanto, deve-se olhar para o professor de forma individual, como sujeito de sua própria história proporcionando ao docente a oportunidade de revisitar suas

experiências profissionais e de formação e analisar sua atuação no momento atual. A autora acredita que a utilização das experiências trazidas pelos professores pode ser útil na medida em que há um resgate de suas práticas e de seu fazer pedagógico.

A socialização: Nesse item é reforçada a ideia de que o professor deve ser estimulado a trabalhar, comunicando-se por meio de atividades em grupo, o que colabora para o exercício de troca de turno entre os pares, exercita a argumentação e, principalmente a intervenção junto aos colegas e alunos. A autora acredita que “esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal” (*ibidem*, p. 17).

O engajamento: Segundo Ferreira (*apud* Brasil, 2012c), o prazer em continuar aprendendo e descobrindo coisas novas auxilia no engajamento profissional docente nas formações na prática cotidiana, sendo necessário que o curso de formação continuada provoque o professor com desafios diversos e questionamentos e, ao mesmo tempo, valorize o conhecimento e o saber que ele traz.

A colaboração: Finalmente, nesse item a autora ressalta a importância de um trabalho que venha romper com o individualismo e ter como base um aprendizado coletivo, pautado na colaboração, de forma que os professores

possam exercitar “a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (*ibidem*, p. 19).

Diante desses aspectos que fundamentam o curso de formação continuada, a autora enfatiza:

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. [...] A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final decada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores. (FERREIRA *apud* BRASIL, 2012c, p. 19)

Esses são os princípios apontados e perseguidos pelo PNAIC, que encara o professor como figura central no processo ensino/aprendizagem, ao adotar uma metodologia no curso de formação continuada pautada na prática da reflexividade, que aprimora de maneira constante a prática pedagógica do professor, a partir de experiências compartilhadas, de reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e do aprendizado de escolhas didáticas que garantam o aprendizado do aluno.

O professor precisa estar motivado a participar do curso de formação continuada, estudar os materiais que são direcionados para ele, entender, analisar e buscar transformar e/ou ressignificar sua prática

pedagógica para que o programa realmente possa alcançar o resultado almejado. Nesta tarefa entram como coadjuvante a gestão da escola e seu planejamento pedagógico de apoio à extensão dos cursos para a prática de sala.

A discussão sobre alfabetização e letramento aqui apresentada está em consonância com as concepções defendidas tanto pelo documento de orientações oficiais, produzido pelo MEC, que organiza a nova estrutura do EF, intitulado “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade*”, quanto pelo Caderno de Formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, denominado “*Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios*”.

Partindo da concepção interacionista da linguagem, os dois documentos preconizam que para se reduzirem as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos escritos e orais diversificados. Para isso, a instituição escolar deve ampliar as experiências que as crianças trazem do convívio familiar em diferentes contextos, visando à autonomia dessas crianças na leitura e produção de diferentes textos, considerando a compreensão dos aspectos fonológico-ortográficos para a compreensão do sistema

alfabético. A proposta pedagógica defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz a mesma discussão.

ENVOLVIMENTO DA EQUIPE GESTORA E DOS PROFESSORES

Defendemos que a forma de a gestão da escola promover uma ação integrada com o Pacto para a apropriação e aprofundamento dos conteúdos discutidos pelo programa é incentivar grupos de estudos na própria escola, para que os materiais disponibilizados sejam totalmente aproveitados. Assim sendo, torna-se importante a organização de tempo e espaço para estudo dos professores e coordenação pedagógica. O material do Pacto é muito rico e necessita de tempo maior para apropriação e reflexão. Ao estudarem e planejarem juntos o trabalho pedagógico teve a oportunidade de melhor gerenciarem o programa na escola. A subseção seguinte tem o objetivo de sugerir a organização do tempo e do espaço para que as atividades de estudo e planejamento aconteçam de forma sistemática na escola.

No intuito de que as ações promovidas pelo programa venham efetivamente alcançar os resultados, o documento de apresentação do PNAIC, cujo objetivo é “organizar boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de

escolarização” (Brasil, 2012d,p. 9), recomenda a constituição de equipes de trabalho com a tarefa específica de “planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas” (BRASIL, 2012d, p.9).

Denomina-se “equipe de gestão central” a que atua na gestão da secretaria, não estando, portanto, centrada em uma escola específica. Em alguns sistemas é denominada como equipe técnica, diretores de projetos, dentre outros (BRASIL, 2012c). O grupo de gestão central deve exercer o papel de definir os princípios gerais e construir as orientações globais de trabalho sendo um articulador entre as unidades escolares. Quanto às equipes escolares, essas devem “definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades” (*ibidem*, p.9).

De acordo com o mesmo documento, a equipe ligada à gestão central deve ser formada por um grupo de profissionais de áreas diversas, como pedagogos, psicólogos e outros, voltado a “refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças [...]” (*ibidem*, p. 9). Assim, o ponto de partida de trabalho dessa equipe deve ser a promoção de ações voltadas à construção e/ou reformulação de propostas curriculares

se necessário, e implementação das mesmas, ou seja, um dos papéis dessa equipe é “planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário” (*ibidem*, p. 9). Além disso, tendo por base a proposta curricular, esse grupo teria a responsabilidade de “planejar ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos” (*ibidem*, p. 9). Assim as dimensões da formação continuada e da prática de ensino ficariam mais articuladas.

Outro ponto de destaque nesse documento é que as ações de avaliação da rede de ensino sejam planejadas de forma a permitir verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo realizadas, tornando-se imprescindível que a equipe central, em parceria com os professores, elaborem instrumentos de avaliação que “contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular” (*ibidem*, p.10).

Quanto às equipes das escolas, essas devem ser formadas pelo “diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de

leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros [...]” (BRASIL, 2012d, p. 10). Sua função é planejar o trabalho escolar voltado para a execução de ações relativas ao ciclo de alfabetização.

Outra recomendação diz respeito aos professores que trabalham nos três anos iniciais do EF. De acordo com o documento de apresentação do PNAIC, nesses três anos iniciais devem ser mantidos professores efetivos, com experiência na docência e conhecimentos relativos aos processos de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. Além disso, o documento apresenta a seguinte reflexão:

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. (BRASIL, 2012d, p.12)

Em relação às unidades escolares, uma das sugestões apresentada no documento de apresentação do PNAIC é que a escola construa seu Projeto Político Pedagógico, organize cronogramas de trabalho e defina a dinâmica do trabalho coletivo, de forma a contemplar encontros de estudo, de planejamento didático, de

acompanhamento e de avaliação (da escola e das crianças) nos processos de ensino.

Além disso, há uma recomendação a respeito do papel a ser exercido pelo coordenador pedagógico, que, dentre outras funções, deve atuar pesquisando e integrando às ações da escola os projetos culturais da comunidade, de forma que o contexto escolar possa ser aproximado ao contexto extraescolar do qual as crianças participam.

Aos diretores, o documento propõe:

Cabe aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores estabelecerem relações favoráveis com as famílias, acatando suas contribuições e fornecendo as informações e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças (BRASIL, 2012d, p.13).

Desta forma, é essencial o papel do gestor como articulador desse programa na escola. Se o diretor não abraçar esse programa, nós não vamos conseguir avançar em nada. Embora o professor participe, temos a consciência de que, por mais mobilização que façamos, nem todos ainda acreditam no programa, ou as pessoas, por seus motivos diversos, não podem participar. Então, se o diretor abraça a causa, se ele entende essa proposta, ele tende a fazer a ponte com o que hoje acontece na escola pra tentar motivar os outros que por algum motivo não participam, para que tenham sucesso em

100% dos alunos. É o sucesso do aluno, o sucesso do professor e da escola como um todo.

O Ministério da Educação, ou as próprias secretarias, deveriam pensar em programas como esses em termos da escola/instituição, mobilizando os gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que se envolvam continuamente em discussões em prol da alfabetização. Assim, o coordenador aponta a necessidade de preparação da coordenação pedagógica, ressaltando que, embora o MEC não reconheça isso como uma falha, ela entende que em um programa de formação de professores, os coordenadores pedagógicos deveriam estar incluídos. Sobre esse ponto a coordenadora reflete:

Como é que ele vai coordenar alguém que sabe mais do que ele, que está estudando mais do que ele? [...] Então, caberia à Secretaria de Educação, organizar grupos de estudos com esses coordenadores para estudar o material do Pacto que está disponível, não tem que comprar, não tem que gastar, está no *site*, é só baixar. (Coordenadora Geral, entrevista 24/04/14)

Finalmente, a coordenadora geral aponta o Pacto como um programa muito bem articulado defendendo a necessidade do máximo aproveitamento do mesmo de forma a alcançar os resultados almejados. Acredita que, mesmo não sendo possível mudar totalmente a realidade,

num curto período de tempo, seria possível conseguir mudanças mais concretas se o programa fosse contínuo e se seguisse o fluxo da

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a

CONCLUSÃO

Nestes dois anos de experiência como coordenadora do Pnaic, observei claramente a transformação de muitos professores em sala de aula. Com a evolução dos encontros de formação, os docentes perceberam que o Pnaic tinha algo novo a oferecer e mergulharam no projeto, colocando em prática os conteúdos e as estratégias que aprendiam nos encontros. Antes do Pnaic, muitos professores não sabiam elaborar nem desenvolver uma sequência didática de aulas, o que muito praticaram nas formações.

O programa possibilitou a renovação de práticas pedagógicas em sala de aula e o desenvolvimento de atividades diferenciadas de **letramento**. O Pnaic reavivou o debate sobre a **alfabetização** nos anos iniciais, que são a base da vida acadêmica dos alunos. Com o programa, os professores puderam ampliar seus conhecimentos sobre a prática de

escola, independente de férias do MEC, de férias da universidade ou de calendário orçamentário.

análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

alfabetização e melhorarem a atuação em sala de aula, percebendo se o planejamento e as intervenções eram apropriados às dificuldades dos alunos. Isso me fez perceber que eu tinha muito o que aprender com eles e para eles, e que meu papel de orientadora de estudo, não foi apenas mediar o estudo, mas ter uma apreciação crítica sobre o meu trabalho e o desenvolvimento dos professores alfabetizadores.

Além dos cursos presenciais, os participantes destacaram a qualidade e o conteúdo dos materiais pedagógicos. Tanto a formação como os materiais influenciaram muito o ensino em sala de aula, pois são muito ricos e práticos. Já as aulas se tornaram mais lúdicas, criativas e reflexivas. Sinto que o programa desacomodou e despertou nos professores algo que estava adormecido. Além das mudanças em sala de aula, os encontros de formação ofereceram subsídios para que as

escolas e os educadores desenvolvessem projetos. Vários projetos foram realizados a partir do Pnaic nas escolas do município, em que os professores produziram materiais como jogos de leitura, maquetes, cartazes e outros.

O conteúdo da formação inclui textos que abordam a diversidade linguística, a educação do campo, a educação inclusiva, as diferentes infâncias, entre outros aspectos, que ajudaram a entender a complexidade sociocultural de nosso país. A proposta de formação não é fechada, de modo que cada universidade e cada município tem espaço para inserir temáticas específicas da região, bem como adaptar experiências de outras localidades de acordo com sua própria realidade. Durante a formação, tivemos o estudo da educação do campo, que foi realizado com

professores alfabetizadores das zonas rural e urbana. Ocorreu uma troca de experiências e saberes e, simultaneamente, aprendemos como adaptar uma atividade à prática social e educacional conforme a realidade de nossos alunos.

Mas ainda são muitos os desafios e dificuldades encontradas pelos educadores, como o excesso de alunos em sala de aula e o tempo escasso para a execução das atividades e dos cursos de formação. A maior dificuldade é o pouco tempo para a formação presencial, já que os encontros ocorrem aos sábados, quando os professores estão muito cansados e têm trabalhos de planejamento para realizar em casa. Uma solução seria realizar os encontros de formação dentro do horário de trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Progressão continuada não é aprovação automática.** NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, Edição 238, dezembro 2010. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>>.

BARROSO, T. **Concepções epistemológicas de alfabetização: a perspectiva (sócio) interacionista.** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora/Faced/Pedagogia/UAB, 2008. Circulação interna.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC: SEB, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo. Brasília, CF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v. 2, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Ensino Fundamental de nove anos** - Orientações Gerais. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização**: Concepções e Princípios. Brasília: MEC: SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Avaliação Nacional da Alfabetização** – ANA. Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? **In Formação continuada de professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008a.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Faculdade de Ciências e Tecnologia** – Departamento de Educação. UNESP/Presidente Prudente. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_ceu_24_2602_2010/historias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf>.

TFOUNI, Leda VerdianiTfouni. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



www.editorahawking.com.br