Alfabetizar no 4º ano do Ensino Fundamental: um desafio inclusivo

SIMONE BALLMANN DE CAMPOS¹

ROZANA MOLLINER DE CARVALHO²

SÔNIA BUSS DOS SANTOS³

Resumo: O estudo parte do pressuposto de que, por não serem seres iguais, os alunos possuem habilidades diferentes e provêm de contextos diversos, além de que nem sempre a alfabetização deles ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em função disso, discute-se e problematiza-se a importância da articulação entre a prática docente, o currículo, o apoio dos especialistas da escola e a formação continuada para que outros caminhos possíveis sejam encontrados no processo de alfabetização daqueles que ainda não o consolidaram no período esperado socialmente. Utilizando como suporte metodológico uma pesquisa pedagógica, na qual a sala de aula é vista como objeto de investigação, com a apresentação de algumas práticas realizadas no 4º ano de uma escola regular montessoriana, com o intuito de alcançar a leitura e escrita proficientes, pretende-se expandir a discussão sobre alfabetização e inclusão, considerando os contributos de Scliar (2010; 2013; 2015) e Montessori (1965). Palavras-chave: Método Montessori. Alfabetização. Formação docente. Prática pedagógica. Inclusão.

Literacy in the fourth year of fundamental education: an inclusive challenge

Abstract: The study assumes that because they are not equal, students have different abilities, come from different contexts and not always their literacy occurs in the early years of Elementary School. Because of this, we have been discussing and problematizing the importance of the articulation between teaching practice, the curriculum, the support of the specialists of the school and the continued formation so that other possible paths are found in the process of literacy of those who have not yet consolidated it in the expected period socially. Using as a methodological support a pedagogical research, in which the classroom is seen as an object of investigation, when presenting some practices carried out in the 4th year of a regular Montessori school, with the intention of achieving proficient reading and writing, we intend to expand the discussion on literacy and inclusion, considering the contributions of Scliar (2010, 2013, 2015) and Montessori (1965). Keywords: Montessori method. Literacy. Teacher training. Pedagogical practice. Inclusion.

Resumen: El estudio parte del presupuesto que, por no ser personas iguales, los alumnos poseen habilidades diferentes, provienen de contextos diversos y ni siempre su alfabetización ocurre en los años iniciales de la Educación Fundamental. En función de ello, discutimos y problematizamos la importancia de la articulación entre la práctica docente, el currículo, el apoyo de especialistas de la escuela y la formación continuada para encontrar otros caminos posibles en el proceso de alfabetización de quienes todavía no lo consolidaron en el período esperado socialmente. Utilizando como soporte metodológico un estudio pedagógico, donde la sala de clases es vista como objeto de investigación, al presentar algunas prácticas realizadas durante el 4º año de una escuela regular montessoriana, con el objetivo de alcanzar la lectura y la escritura proficientes, pretendemos expandir la discusión sobre alfabetización e inclusión, considerando las contribuciones de Scliar (2010; 2013; 2015) y Montessori (1965).

Palabras clave: Método Montessori. Alfabetización. Formación docente. Práctica pedagógica. Inclusión.

Introdução

O filme “O menino e o mundo”, lançado em 2013, encantou o público e a crítica ao fazer do olhar de uma criança veículo para uma inquietante apreciação social. O longa-metragem de animação do paulistano Alê Abreu, após ser exibido e premiado em festivais nacionais e internacionais, concorreu ao Oscar 2016. Mesmo sem a estatueta, o filme estreou na animação a proposta de uma linguagem simples, tranquila e que leva o espectador a refletir sobre o cotidiano.

Em um ângulo diferente, mas também inaugurador de uma inaudita ótica, Maria Montessori, em 1907, ao elaborar a Casa dei Bambini, em Roma, constituiu sua obra educacional sob a perspectiva da observação da atividade infantil, com lentes etnográficas. A experiência que consolidou o Método Montessori possibilitou que, a partir das observações realizadas na prática pedagógica, a escola fosse organizada para que a criança demonstrasse seu interesse ao realizar atividades espontâneas, com liberdade de movimento e responsabilidade para viver em grupo, em um ambiente colaborativo, alusivo a um lar. Para tanto, o espaço da sala de aula foi científica e pedagogicamente preparado para facilitar que ocorresse a construção do conhecimento e a convivência do grupo. Assim, a médica italiana fundamentou o seu trabalho no respeito à individualidade, no estímulo à autonomia e na educação para a vida.

Usando como método a pesquisa pedagógica, já que, de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 14), “o principal pesquisador em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica é o professor cuja sala de aula está sob investigação”, o artigo constitui-se com base nos registros realizados pelas professoras do 4º ano durante a prática educativa.

Contudo, diante da provisoriedade do conhecimento, ao nos referirmos novamente ao filme “O menino e o mundo”, surge outra questão tanto sob a ótica da infância como da observação e de sua relação com o contexto escolar: como dar continuidade ao processo de alfabetização dos alunos que chegam ao 4º ano sem fluência na leitura e escrita?

Tendo como base esse desafio que não é apenas do aluno, mas da escola onde estuda, este artigo discorrerá sobre a proposta de alfabetização montessoriana em uma escola de Florianópolis, o Centro Educacional Menino Jesus. Para tanto, os contributos, sobretudo, de Montessori (1965) e Scliar-Cabral (2010; 2013; 2015) darão suporte ao texto.

Método Montessori: um caleidoscópio de aprendizagens multissensoriais

A vivência educacional da médica Maria Montessori teve início quando trabalhava em uma clínica psiquiátrica em Roma. Ela interessou-se por produzir um ambiente diferente para acompanhar o processo de aprendizagem e de interação para as crianças que lá estavam e, a partir disso, compreendeu que elas possuíam capacidade de aprender e que era possível educá-las de outra maneira, de forma que chegaram a se alfabetizar.

Em continuidade, ao observar nas escolas regulares o desalento dos alunos que efetuavam atividades preparatórias para a alfabetização, constatou que a instituição de ensino precisava ser diferente, que era necessário compreender a criança como ser integral e, além disso, que, para se desenvolver bem, esta carecia estar nutrida e em ambiente seguro.

Descobriu que as disfunções apresentadas eram quase mais de ordem psicológica que médica. Ela pesquisou de frente as questões de fundo do desenvolvimento intelectual e da pedagogia infantil. Com uma habilíssima generalização, Montessori aplicou imediatamente aos anormais aquilo que ensinava aos débeis mentais: no primeiro estágio do desenvolvimento a criança aprende mais com a ação que com o pensamento; um oportuno material, que serviria para alimentar a ação, conduziria a consciência muito mais rapidamente do que bons livros e o uso da linguagem especificamente. Em tal modo, a sábia observação de uma assistente de psiquiatria sobre o mecanismo mental dos retardados constituiu o ponto de partida de um método geral com repercussão incalculável no mundo inteiro (PIAGET, 1969, p. 151).

Assim, na Casa dei Bambini, a doutora, que também foi professora de antropologia pedagógica na Universidade de Roma, elaborou um ambiente de acordo com as necessidades infantis e, no que se refere à alfabetização, uma série de atividades a partir do seu estudo psicofisiológico da escrita, no qual, ao toca-

rem, a princípio, os contornos geométricos dos encaixes planos e, mais tarde, as letras do alfabeto em papel encerado, em madeira ou lixa e realizarem inúmeros outros exercícios, as crianças chegavam a fazer o movimento necessário para reproduzir os sinais gráficos sem, entretanto, escrever.

Ao identificar que, na escola regular, os alunos enfileiravam pauzinhos em seu caderno “e esse gesto, que deve conservar o paralelismo entre os simples traços desenhados, constitui um trabalho árduo e difícil porque sem finalidade para as crianças que não compreendem o seu significado” (MONTESSORI, 1965, p. 181), buscou outra estratégia mais eficiente e convidativa para os petizes.

Com um lápis de cor à sua escolha, segurado como uma caneta, ela preenche a figura linear. É ensinada ainda a não ultrapassar os contornos. O exercício de preencher uma só figura faz com que a criança realize e repita os movimentos que seriam necessários para preencher dez páginas de bastonetes; e isto, sem fadiga, porque coordenando com precisão as contrações musculares necessárias a esse exercício, ela trabalha livremente, no sentido que escolher, enquanto que, ante seus olhos, vai surgindo uma grande figura em cores vivas (MONTESSORI, 1965, p. 196).

A mestria das crianças, de 3 a 6 anos, ao segurarem o lápis e desenvolverem seus desenhos utilizando os moldes geométricos e os lápis de cor, dá possibilidade a elas para alcançar a firmeza no uso do seu lápis em um exercício mais prazeroso (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Atividade motora com encaixes planos.

Fonte: Campos (2017, p. 228).

Figura 2 – Produto da atividade motora com encaixes planos.

Fonte: Campos (2017, p. 225).

Assim, concebendo a alfabetização como um trabalho dinâmico, envolvente e desafiador para os petizes, a doutora e educadora elaborou uma série de atividades multissensoriais que, tanto de forma indireta como direta, facilitava tal processo.

Nesse afã, em seu livro “Pedagogia científica”, identificou os materiais a serem usados como preparação direta, assim como aqueles que funcionavam como preparação indireta, para a escrita e a leitura.

Ao basear-se na análise do movimento da escrita, percebendo-o como o ato precursor para o que chamava de superlinguagens, na acepção de conquista de uma linguagem que não era natural, identificou no desenvolvimento infantil um “estágio das alegrias e dos exercícios dos jogos motores, no qual são trabalhadas as sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético” (MONTESSORI, 1965, p. 199) que estabelecem na criança a memória motriz. “Tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos. [...] Segundo os tipos individuais, certas crianças aprendem primeiramente a leitura, outras a escrita” (MONTESSORI, 1965, p. 186).

Lagôa (1981), a partir do exposto, organizou, em sua tese, um esquema com a gradação dos exercícios e materiais montessorianos utilizados, os quais, de forma entrelaçada tanto na “preparação indireta ou remota” como na preparação direta à leitura e à escrita, compreendem o que a autora chama de modelagem de comportamento por aproximações sucessivas, pois cada unidade “de material montessoriano visa a conduzir o aprendiz, através de aproximações sucessivas, a exibir determinados comportamentos, discriminação de cores, de formas, de pesos, de dimensões etc em graus extremamente refinados” (LAGÔA, 1981, p. 113).

Assim, acenou para a formação de repertórios cognitivos apresentados pelos materiais montessorianos, os quais, ao servirem como sustentáculo para a aprendizagem, oportunizam que o equilíbrio, a vitalidade e a posse de si (LAGÔA, 1981, p. 144) caracterizem as relações socioafetivas em uma classe, fato que também denota a presença ativa da interação social em tal ambiente.

Nesse sentido, no contato com múltiplas ferramentas que lhe oportunizam aprimorar as habilidades específicas e adentrar no universo em que ler e redigir se tornam atos mais prazerosos e possuem um propósito social, em uma escola montessoriana, habitualmente as crianças de 3 a 6 anos cedo se tornam letradas, fluentes em várias linguagens, sem o esforço desagradável ou exaustivo exigidos em certas formas de alfabetização e, algumas delas, por seu interesse, passam a dominar a leitura ou a escrita.

Na mesma esteira, as pesquisas de Scliar-Cabral (2010), sustentadas por exames neurológicos modernos, indicam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si pode ser ativado em regiões cerebrais de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, pois, ao acompanhar a direção do movimento da letra, reforça-se a aprendizagem dos neurônios. Contudo, nesse processo multissensorial e fonético de alfabetização, as letras não devem ser ensinadas isoladamente, pois alguns fonemas necessitam da junção de outros fonemas e também de gestos articulatórios que associem o reconhecimento visual da letra ao seu valor sonoro.

Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem. [...] “Não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica, a proprioceptiva) a reforçar a aprendizagem dos neurônios”, mas a direção espacial, fundamental à leitura. [...] A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a proprioceptiva dos movimentos do aparelho fonador (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 22).

Com isso, a formação de uma arquitetura neuronal, com múltiplas escalas de relação, torna-se mais ampla, eficiente e auxilia o “futuro leitor a reconhecer rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 32).

A neurociência ratifica que as propostas multissensoriais facilitam a aprendizagem. Contudo, não são todos os exercícios manuais que auxiliam nesse processo. Alguns fortificam o tônus muscular da mão, mas não possuem associação direta com a constituição de uma memória motriz relativa ao ato de escrever, e isso precisa ser observado pelo professor.

No entanto, mesmo que o ato de escrever não seja possível para algumas crianças, pois, devido a uma especificidade motora fina, necessitam de meios diversos, como o teclado ou o tablet, elas também precisam desenvolver a memória motriz por meio de múltiplas atividades sensoriais que colaborem por outras vias para a sua alfabetização. Isso faz parte da atualização às ferramentas didáticas disponíveis, em uma dialética com o processo de escolarização do aluno integral, realizado por Montessori, e que hoje aduz à inclusão (Figura 3).

Figura 3 – Quadro fonético.

Fonte: Acervo CEMJ (2012).

Geralmente, em torno dos 6 anos ocorre a sistematização do processo de alfabetização. Contudo, cada criança apresenta um desenvolvimento específico, o que requer um olhar sensível às suas necessidades. Assim, se, em uma sala de aula em que há a convivência habitual com diferentes linguagens, alguns alunos,

por volta dos 4 anos, logo apresentam interesse e descobrem o código escrito, seus colegas que interagem no mesmo meio e grupo social podem demonstrar afeição por outras atividades. Todavia, pode haver também aqueles cujos desejos, em relação às brincadeiras ou ao conhecimento do mundo, são pouco perceptíveis. Essas características distintas ocasionam diferentes relações de aprender, de ensinar e de viver: de aprender porque cada criança é um ser singular; de ensinar porque os professores precisam de formação para desempenhar um trabalho condizente com essas singularidades; e de viver porque, na maioria das vezes, as crianças provêm de famílias cujas expectativas vislumbram que a alfabetização se consolide em determinada faixa etária, e, quando isso não ocorre, se a conduta dos adultos envolvidos no processo não for assertiva, a ansiedade provocada por tal fato pode gerar problemas emocionais na criança.

Nesse sentido, enquanto a maioria das crianças, ao completar o 3º ano, considerado como o final do período de alfabetização, apresenta fluência tanto na leitura como na escrita, há as que ainda não conquistaram esse processo.

O(a) menino(a) e o seu mundo na alfabetização: o que nos ensinam João, José e Maria

Mais de cem anos após as primeiras intervenções educativas realizadas por Montessori, percebe-se a cultura infantil entrelaçada com as mudanças tecnológicas, cognitivas, comportamentais, de consumo e várias outras que, por sua vez, contribuem para que um grupo de crianças da mesma idade apresente disposições cada vez mais diversas, no que se refere aos seus interesses, ao brincar, aos limites e à autonomia desenvolvida.

Entretanto, alguns pais mostram-se superprotetores ao extremo, de maneira que a criança lida pouco com frustração, enquanto outras famílias delegam a função educativa exclusivamente ao meio escolar. Mas é o equilíbrio e a parceria entre a escola e a família que oportunizam ganhos educativos ao aluno e podem refletir no desenvolvimento da autonomia da criança e na sua relação com a construção do saber. O ambiente e a forma como interage com os seus pares e constitui a sua relação “eu-outros” interferem na maneira de cada um se relacionar com a construção do conhecimento.

No Centro Educacional Menino Jesus, escola montessoriana de Florianópolis, os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participam tanto das atividades com toda a sua turma como do trabalho pessoal, momento em que, individualmente ou em pequenos grupos, são desafiados a construir o seu conhecimento por meio do uso de materiais concretos e do currículo escolar selecionado e organizado de acordo com o nível de aprendizagem de cada um. Também é durante o trabalho pessoal que se efetiva a oportunidade de um trabalho mais próximo tanto daqueles que têm potencial para ir além do esperado quanto

para os que necessitam de acolhimento, entendimento e auxílio dos profissionais que atuam com eles, para que se possam descobrir outros caminhos para a consolidação de seu processo de aprendizagem no ritmo apropriado.

Ao se aproximar dos alunos e identificar diferentes níveis de desenvolvimento, o professor tem a oportunidade de entender como aprende e, em certos casos, o porquê de sua falta de motivação. Com isso, cria um vínculo afetivo maior, obtendo a sua confiança para então estabelecer um projeto de trabalho que convide a aprender. Por meio dessa aproximação, o professor que assume a autoria de pesquisador baseia-se em sua coleta de dados realizada diariamente para encaminhar atividades diferenciadas e que contemplem o desenvolvimento cognitivo de cada sujeito, mas o percurso com as crianças com dificuldade de aprendizagem nem sempre é estável.

José⁴, por exemplo, após investimentos desde a tenra idade, somente no 4º ano conseguiu reconhecer as letras devido ao seu atraso global do desenvolvimento. No princípio do ano letivo em que frequentou tal série, costumava apresentar apatia, desinteresse, infantilização nos comentários, reações e enfrentamento ao que lhe era proposto. Diante do diagnóstico que abrangia também questões motoras, executivas, para capturar sua atenção e interesse, assim que chegava à sala, partia-se geralmente de um convite para que não sentasse, pois, se isso ocorresse, jogava-se sobre a carteira e não apresentava vontade alguma de interagir. Ao entrar e ser provocado a responder a algumas questões sobre o seu cotidiano – “o que fez?”, “onde foi?”, “o que viu ou assistiu?”, entre outros –, geralmente conseguia-se persuadi-lo a interessar-se e envolver-se com a turma e com o saber.

Dentro do possível, também lhe foram oferecidos estímulos idênticos aos concedidos ao grupo do qual faz parte, criando um sentido de pertença a ele, mas com atividades direcionadas à alfabetização. Todavia, nesta fase de sua vida escolar, aos 10 anos de idade, revelava menor interesse pelos materiais montessorianos usados habitualmente no processo de alfabetização, por isso foram adaptados e adquiriram nova roupagem condizente com o retorno dado pelo aluno. Encantou-se, por exemplo, com as letras do alfabeto dos “Minions”⁵ e, com elas, passou a fazer outras atividades multissensoriais.

Aos poucos, também foi descoberto o seu encantamento pelo futebol, por carros, pelas brincadeiras realizadas com a avó, as quais se tornaram meios de acesso a outras aprendizagens. Em certa circunstância, ele realizou uma enquête orientada pela professora auxiliar a respeito de um assunto estudado por sua turma. Os resultados de sua pesquisa foram transformados em gráfico por todos os alunos. A partir disso, pensamos em lhe dar um microfone para que conseguisse disciplinar o seu tempo de fala e, em consequência, ampliasse e aprimorasse a sua expressão oral. Para tanto, José foi desafiado a usar adequadamente tal ferramenta para poder participar do circuito interno de TV⁶, um sonho por ele expressado.

Em relação ao uso do microfone pelo aluno, essa ferramenta atribuiu significado de importância às pesquisas realizadas pela criança (acompanhado da professora auxiliar) acerca do tema que trabalhava. A possibilidade de exposição ao grande grupo com o uso da mídia televisiva da escola promoveu interesse, entusiasmo, melhora na postura física e na oralidade de uma criança cerceada por sua própria insegurança. Contudo, a instabilidade em sua chegada à sala de aula ainda era uma constante, necessitando, por isso, de mediação permanente de um professor sensível e bem preparado para acolhê-lo. Concomitantemente a essas aprendizagens e vivências, a noção de autonomia na higiene, no lanche, na comunicação de recados também teve continuidade durante o período em que frequentou o 4º ano.

Já Maria, diagnosticada posteriormente como disléxica, havia ingressado em nossa escola no curso do 3º ano do Ensino Fundamental e, na sequência, foi encaminhada a especialistas da área de fonoaudiologia. Durante o decorrer do 4º ano, encontrava-se em fase de alfabetização, apresentando a escrita completamente aglutinada, em nível pré-silábico, mas a sua interpretação de textos e o entendimento do cotidiano eram proficientes. Investiu-se, principalmente, em seu grande potencial artístico, sua habilidade de trabalhar em grupo, de expressar opiniões e de fazer amigos. Quando se tornou mais segura, demonstrou maior tranquilidade para escrever e para entender as mediações realizadas pela professora após a sua escrita. Conseguiu-se perceber avanços com a alfabetização fonética, com a reprodução oral ou escrita dos sons emitidos pela professora, com a ênfase à visualização dos movimentos da boca de quem falava, ao sentir as vibrações do som, ao identificar o movimento de sua língua, no uso de uma régua de leitura e também de outras ferramentas ou materiais montessorianos, como o ditado mudo. Ao desenvolver a motivação por ler e escrever, ela conseguiu suavizar o processo, diminuindo, inclusive, a intensidade de seus problemas cutâneos, diagnosticados como procedentes de fundo emocional. No caso dessa aluna, a parceria entre a família e os profissionais da escola e fora dela foi fundamental para a conquista da leitura e escrita mais fluente.

João, por sua vez, entrara na escola aos 6 anos e também se apresentava em processo de construção da escrita e da leitura. Após o investimento realizado durante os anos anteriores, ao chegar ao 4º ano, apresentava o reconhecimento das letras, mas a junção delas para a construção de palavras, frases e textos era bastante comprometida, pois sua maior dificuldade era a memorização. Não retinha as informações e o que aprendera em um dia já havia esquecido no outro. Porém, seu interesse por aprender era intenso e pedia para fazer as mesmas atividades dos colegas de sala, as quais, após ajustes, então também realizava. Ao final do ano, havia acelerado o seu processo de alfabetização e conseguia formular pequenos textos. O investimento para a aquisição da fluência na leitura e escrita continuou nos anos posteriores, e o aluno alcançou maior êxito, o que denota a necessidade de acreditar que é possível alfabetizar e superar os percalços do percurso, conforme as necessidades e características de cada aluno.

Pensar a alfabetização na sua relação com o ingresso na cultura letrada e o acesso aos bens culturais, para que a criança tenha condições de poder usufruir da condição de leitor da/na vida, é o desafio no cotidiano pedagógico. Conceber a escola como um ambiente:

[...] alfabetizador requer a convicção sobre a necessidade de articular com os alunos uma relação dialógica capaz de compreender seus saberes, erros, valores e motivações, a partir do que é possível propor situações didáticas desafiadoras e pedagogicamente interessantes (COLELLO, 2010, p. 115).

Nessa perspectiva, se as ideias de libertação de Paulo Freire começam pelo direito de acesso ao saber que deve ser concedido a todos, alicerçado, pelo menos, na competência de leitura, cabe à instituição de ensino promovê-lo, mesmo que em tempos diferentes para sujeitos diferentes.

O Método Montessori contribui nesse aspecto ao deixar que o aluno aja com naturalidade, respeitando, assim, o seu ritmo e ajudando-o a superar as dificuldades. Sentir-se seguro e acolhido é um pré-requisito para que a aprendizagem ocorra. Perceber singularidades entre alunos, preparar o ambiente escolar e investir na formação docente é outro.

Todavia, em relação ao processo de alfabetização como forma de inclusão de crianças com ou sem diagnóstico de necessidade especial, a caminhada se torna mais fácil se for envolvida de afetividade. Por meio dela se conquistam o respeito e a segurança da criança e se desperta a vontade de aprender. O investimento na autoestima do aluno é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento saudável.

No entanto, o vínculo afetivo por si só não gera aprendizagem. O desenvolvimento psíquico não acontece por acaso nem pode ser atribuído somente aos estímulos do mundo exterior: é auto-organização do ser. Contudo, o que é exterior ao indivíduo possui capacidade de, indireta ou diretamente, incentivar ou bloquear esse processo. O ambiente estimulante, seguro e afetivo mediado pelo professor, associado à motivação intrínseca de aprender, produz possibilidade de avanços.

Também nessa esteira, durante o seu percurso, certas pessoas apresentam maior habilidade de superar momentos difíceis, enquanto outros paralisam. Tavares (2001), ao se referir à capacidade de resiliência pessoal, destaca a importância dela no processo de adaptação aos novos caminhos encontrados na vida, de resistência às situações sem perder o equilíbrio. Nesse afã, seria possível se referir a uma energia criadora na interação individual entre a vivência e a atitude que confluiria no autodesenvolvimento, tanto do aluno como também do professor que necessita buscar constantemente subsídios para lidar com os mais diferentes desafios cotidianos.

O professor como chave mestra: formação em serviço, planejamento, currículo flexível

De forma congruente com essa questão, o historiador Philippe Ariès (1981) oferece o contributo de que as noções clássicas da infância e de adolescência são construções remodeladas ininterruptamente.

Como a sociedade é dinâmica, a inserção de novas tecnologias produz efeito sobre uma rede de significações sociais, em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, a intervenção e o “saber-fazer” docente também são tecnologias, e o uso delas tem relação direta com a cultura de cada grupo e de cada época.

Maria Montessori, por sua vez, em consonância com o exposto, vislumbrou que o ensino e, concomitantemente, a educação necessitam de alterações mediante o desenvolvimento da sociedade, ao afirmar que toda proposta educativa deixa de ser válida se for utilizada tal e qual nos seus primórdios. Assinalava, dessa forma, a importância de observar os alunos, conhecer seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades e, a partir disso, instrumentalizar a escola na articulação de uma educação para a vida.

Hoje, o Método Montessori é utilizado em vários países, por diferentes culturas, que imprimem características peculiares a seus alunos e à sala de aula. Porém, é genuíno afirmar que, independentemente do contexto social, econômico ou cultural em que estão inseridas, as escolas montessorianas mantêm entre si singularidades que as diferenciam de outros modelos escolares, como a promoção do desenvolvimento integral de cada aluno em um ambiente preparado e fundamentado no respeito à individualidade, no estímulo à autonomia, na livre escolha. Segundo Montessori (1965), o desenvolvimento mental está em conexão com o movimento e depende dele.

O caráter flexível e dinâmico do currículo permite que todos possam acesso ao conhecimento, à cultura e à formação humana. Nesse fluxo, o professor montessoriano é capacitado para identificar nas relações de aprendizagem as necessidades específicas de cada criança e para promover uma avaliação que contemple tais facetas do processo. É o seu olhar atento que possibilitará distinguir entre intervir ou não na aprendizagem realizada pelo aluno. Entrementes, essa dinâmica depreende uma preparação e pesquisa constante do corpo docente.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Centro Educacional Menino Jesus, e também em outros segmentos da escola, além do curso de formação inicial na metodologia montessoriana, os professores se reúnem semanalmente para estudar, refletir sobre a relação teoria-prática, confrontá-la com a realidade em que se vive e para sistematizar o planejamento das atividades para cada semana, com o intuito de que os alunos possam avançar na aquisição da cultura construída pela humanidade.

Entende-se que a troca de saberes entre os professores e especialistas oportuniza que considerem em suas intervenções em sala de aula outras nuances do processo, identificadas por seus pares, ressignificando-as.

Nesse aspecto, a mediação entre as demandas da sociedade e as da escola, assim como as discussões e reflexões que perpassam o cotidiano escolar, é estimulada pelo grupo de coordenação, orientação educacional e psicologia. As indagações e sugestões no planejamento das aulas, na proposição de alternativas e ferramentas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento, hipóteses de escrita, ritmos e evolução da aprendizagem, existentes em sala de aula, são algumas das atribuições desses profissionais que interferem na qualidade da construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo: professores e alunos.

Dessa forma, como bem observa Regina Leite Garcia (2008, p. 128) “a prática vai se revelando teoria realizada em permanente movimento, que se confirma, atualiza, ou é negada, o que provoca a criação de nova teoria”. Enfim, indagar se a inferência feita está contribuindo para o aprendizado dos alunos é função de todos, professores e especialistas, já que existe de fato uma troca de experiências mediada pela teoria.

Nesta pesquisa pedagógica, foram utilizados os dados coletados durante os registros semanais das professoras sobre o desenvolvimento de cada aluno e também as intervenções realizadas a partir da reflexão, em conjunto com os especialistas da escola, sobre o direcionamento da prática pedagógica a fim de tornar a alfabetização fluente.

Considerações finais

Maria Montessori foi uma médica, cientista e educadora que inaugurou na educação uma linha de pesquisa em torno do crescimento e da educação das crianças durante a sua atividade. Seu método de ensino proveio da observação sistemática do desenvolvimento de fenômenos psicológicos, sociais e cognitivos até então despercebidos nas crianças.

O Método Montessori está vinculado ao papel educativo do ambiente e ao material de desenvolvimento disponibilizado para a criança por quanto tempo necessitar multiplicar suas habilidades. Além disso, ajuda a criança a se estruturar pedagógica e socialmente, sem atitudes punitivas. Trata-se de uma questão de inclusão, de autoestima, de incorporação dos novos conhecimentos científicos que agreguem possibilidades de avanços, de um olhar sensível, do perceber a diferença como característica entre crianças com necessidades de socialização, de aprendizagem e de vida comum.

Por meio deste estudo, foi possível constatar que a atividade realizada pela criança com o uso de materiais multissensoriais preparados para o desenvolvimento integral do ser refletiu, de forma indireta no início e, posteriormente, de forma direta, no processo de alfabetização, como evidenciado por Montessori (1965).

Por meio da manipulação dos materiais montessorianos, de outras ferramentas de aprendizagem e da mediação do adulto e dos pares, os alunos elaboraram hipóteses, descobriram e criaram novos conceitos e, concomitantemente, desbravaram o universo da leitura e da escrita. A estimulação de vias multissensoriais, que, de acordo com Scliar-Cabral (2010), favorece a ampliação da arquitetura neuronal, facilitou a aprendizagem dos três alunos nos casos relatados. Por isso, o trabalho do professor exige intensa observação, cientificidade na ação, preparação constante e um planejamento flexível.

A observação é o canal, e a reflexão é o elo que pode fazer da prática pedagógica uma dinâmica favorável ao desenvolvimento do aluno. Acredita-se que a promoção de um ambiente ou de atividades e orientações que aguçam a vontade de fazer promovem o desenvolvimento.

A provocação, dessa forma, muitas vezes está, sobretudo, em encontrar o caminho, ou seja, situações didáticas pedagogicamente interessantes que estimulem a vontade da criança, conforme referendou Colello (2010), pois todos podem superar desafios e alfabetização, que também é um deles; além disso, é condição de acesso à cultura e ao meio social.

A compreensão do processo de aprendizagem feita por Montessori, em uma ótica multissensorial, integral e de alegria, atualizada por Scliar-Cabral, pode aprimorar o processo de inclusão e o acesso mais proficiente à leitura e à escrita, minimizando a quantidade de analfabetos funcionais em nossa sociedade.

Para tanto, é a formação de professores em serviço que oportuniza, ao corpo docente, base teórica para intervir com maior propriedade nas situações de ensino-aprendizagem da prática cotidiana, como enaltecido por Leite Garcia (2008).

Na troca dialógica de saberes com os parceiros de sala de aula e com a equipe multiprofissional, outras rotas podem ser evidenciadas, e, quando não, estudos ou encaminhamentos mais específicos dos alunos precisam ser realizados. É esse movimento, concomitante aos cursos de atualização, que capacita o professor a usar lentes mais ampliadas e, de forma similar ao garoto do filme “O menino e o mundo”, a olhar o entorno com uma inquietante apreciação. Esse é o primeiro passo para a interlocução do saber do outro.

Recebido: 01/09/2017

Revisado pelo Autor: 27/09/2017

Aceito para publicação: 23/10/2017

Notas

- 1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2017). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC) (2006). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) (2001). Graduação em Pedagogia pela UFSC (1993). Atualmente, é coordenadora pedagógica no Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ), professora na Universidade de São José (USJ) e participante do Grupo de Pesquisa Grupo GEPHIESC. Apresenta experiência de mais de 20 anos de trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: siballmann@yahoo.com.br
- 2 Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (em andamento). Graduação em Ciências Sociais pela UFSC (1991). Apresenta experiência de cerca de 20 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: rozanamoliner@hotmail.com
- 3 Especialização em Montessori e Perspectivas Educacionais Contemporâneas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC) (1994). Apresenta experiência de cerca de 20 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: sonia.buss22@gmail.com
- 4 Os nomes das crianças são fictícios.
- 5 Personagem do desenho animado.
- 6 Sistema interno de mídias que conecta as telas interativas das salas de aula e permite que, uma vez por semana, todos assistam a um pequeno programa gravado pela diretora, alguns professores e alguns alunos da escola. Há uma lista de espera, por parte dos alunos, para que sejam repórteres por um dia.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- CAMPOS, Simone Ballmann de. **A institucionalização do método Montessori no campos educacional brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS. **Acervo**. Florianópolis, 2012.
- COLELLO, Silvia. Alfabetização e letramento. O que será que será? LEITE, Sérgio; COLELLO, Silvia; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-128.
- GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização: reflexão sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LAGÔA, Vera. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica**. Barcelona: Alaruce, 1965.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/8119>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/12142>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Pela melhoria da qualidade na educação. **Revista de Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 9, n. 9, p. 21-38, 2015. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/186/pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: _____. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-76.