

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO 1º. E 2º. ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Taubaté, SP
2019

LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO 1º. E 2º. ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti

**Taubaté – SP
2019**

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

N271p Natal, Loryza Rodrigues Barbosa de Barros
Práticas educativas em Alfabetização e Letramento no
1º e 2º anos do Ensino Fundamental. / Loryza Rodrigues
Barbosa de Barros Natal. – 2019.
233f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

1. Práticas Educativas. 2. Ações docentes, Alfabetização e
Letramento. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Título.

CDD – 370

LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO 1º. E 2º. ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr.(a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr.(a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho a

Paulo Nunhes Garcia (companheiro amado e cúmplice), pelas aventuras nesta jornada, que por sinal foram muitas, meu porto seguro.

Jair Neto e Celso Filho (filhos), diamantes valiosos, herança do meu Papai Celestial, água fresca no deserto, amor sem fim, motivo de vida.

Jair Parreira (Papai) em memória, pelo amor, pelo cuidado e pelo caráter.

Sebastiana Parreira (Mamãe), raiz, caule, flores e frutos.

Lory Gonçalves (irmã), minha referência, força, fé, amor e honestidade.

Nilson Gonçalves (cunhado), gratidão eterna.

Sandra Crozeta (Prefeita), valorização profissional, acreditar na educação.

À minha orientadora Juliana Bussolotti que trilhou comigo nessa jornada me dando todo o suporte necessário.

Aos professores que não mediram esforços para o nosso aprendizado na pesquisa.

A todos amigos e colegas que acreditaram em mim, me deram força para essa conquista.

Aos pais e alunos que sempre confiaram em meu trabalho.

E aos amigos e companheiros do mestrado que comigo comungaram lutas e utopias.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado é fruto de vários estímulos e contribuições de muitas pessoas, às quais registro aqui o meu reconhecimento:

À Professora Dr^a. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pelo acolhimento na Universidade. A todo carinho e amor dispensados em cada momento vivido nesta empreitada.

A todos os professores do Programa de Mestrado Acadêmico Profissional em Educação, pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa, em especial à professora Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti, pelo dinamismo e perseverança em minhas orientações.

A todos os professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Aos profissionais gestores e professores do Ensino Fundamental I que se propuseram a participar desta pesquisa e construir coletivamente este trabalho.

Aos amigos do mestrado, do trabalho e de meu convívio diário, pelos incentivos recebidos.

Aos meus familiares pelo incentivo e, em especial, ao meu companheiro e parceiro Paulo Nunhes Garcia, minha eterna gratidão, o meu porto seguro.

À Prefeita Sandra Cruzeta que confiou no aprimoramento dos meus conhecimentos e proporcionou o meu afastamento para qualificação profissional.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste trabalho.

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

(Lev Vygotsky, 1989).

RESUMO

Quando educadores e especialistas da área de Educação abordam questões sobre a prática educativa, precisam estar sempre atentos à desconstrução e reconstrução dos princípios educativos e pedagógicos que vêm ,3 as ideias sobre os vários conceitos formados ao longo da trajetória profissional docente. Esse fato relaciona-se diretamente à adoção das várias práticas desenvolvidas e suas finalidades. Dentro de um enfoque que considera que a prática educativa vá mais além, que seja mais do que a representação do ofício do professor, este trabalho pretende abordar as práticas docentes e ações pedagógicas decorrentes dela, especificamente no que se refere às ações de alfabetização e letramento em contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental I, localizada em um município do Vale do Paraíba Paulista. Os sujeitos desta pesquisa foram compostos pelo corpo docente em regência em quatro salas de aula, sendo que uma das salas de primeiro ano é atendida por duas professoras alfabetizadoras; a professora regente e uma auxiliar. Também participaram três membros da equipe gestora, tendo em vista a importância do envolvimento da gestão escolar nas atividades pedagógicas dessa unidade, dentro de um processo de gestão democrática e participativa desejável ao processo de ensino na contemporaneidade. O estudo realizado valeu-se de questionário com questões abertas e fechadas, observação em sala de aula e grupo focal em uma abordagem qualitativa. Buscou-se identificar o embasamento teórico contido nas práticas docentes utilizadas pelos professores para as ações didáticas de alfabetização e letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; descrever as ações de alfabetização e letramento utilizadas por elas, que favoreçam os alunos o uso da linguagem no meio sociocultural letrado em que estão inseridos e conhecer as intervenções metodológicas presentes nas práticas docentes desenvolvidas pelos professores para alfabetizar e letrar. Os dados qualitativos foram tabulados, possibilitando a sua apresentação na forma de figuras e tabelas. Os dados qualitativos, por sua vez, foram coletados a partir das respostas formuladas pelos professores através do questionário, das observações em sala de aula, encontro do grupo focal e das fotografias, cujos dados foram mapeados e analisados com auxílio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ)*, que permitiu a posterior análise dos dados por meio da técnica de triangulação dos dados. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores observados utilizaram-se de metodologias que contemplaram as ações de alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento, sendo mais recorrente a utilização de práticas de base teóricas construtivistas, utilizadas como base da fundamentação teórica. Evidenciou-se o cuidado com ações que privilegiaram situações de assimilação e desenvolvimento da língua no meio sociocultural letrado em que estão inseridos os educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas. Ações docentes, Alfabetização e Letramento. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

When educators and experts in the area of education address questions about the educational practice, they must always be attentive to the deconstruction and reconstruction of the educational and pedagogical principles that underlie the ideas on the various concepts formed during a teaching career. This is directly related to the adoption of the various practices developed and their purposes. Considering that the educative practice should go further and be more than the representation of the work of teaching, this work seeks to address the teaching practices and pedagogical actions arising out of it, specifically in relation to the actions of reading and writing in the school milieu. The present work was developed in a public elementary school, located in a city within the Paraíba Valley, in the state of São Paulo. The subjects of this study were the teachers, working in four classrooms, with one of the rooms for the first year conducted by two literacy teachers: the main teacher and an assistant. Three members of the managing team also participated, highlighting the importance of the school management's involvement in the pedagogical activities of this unit, within the process of democratic and participatory management desirable in a modern teaching process. The study used a questionnaire with open and closed questions, classroom observation, and a focal group with a qualitative approach. We sought to identify the theoretical foundation contained in the teaching practices applied by teachers to the didactic activities of reading and writing in the first and second years of elementary education. This was to describe the actions they used that would help students in their use of language in their literate sociocultural environment, and to know the methodological interventions present in the practices they had developed. The qualitative data were tabulated, enabling their presentation in the form of figures and tables. These data were collected from the answers given by teachers to the questionnaire, from observations in the class room, from a meeting of the focal group, and from photographs, whose data were mapped and analyzed with the aid of the software Interface de R pour les analyses de Texts Multidimensionnelles et de Questionnaires (IRaMuTeQ), which allowed the subsequent data analysis by triangulation. Our observations revealed that these teachers used methodologies that reflected the actions of teaching within a perspective of literacy, and their practices were commonly based on constructivist theories, used as the theoretical foundation. The results have shown the care that favored situations of assimilation and language development of students in their literate sociocultural environment.

KEY WORDS: Educational Practices. Teaching actions, Reading and Writing. Early Years of Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IRaMuTeQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências de Saúde
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Orientação e Formação de Professores Alfabetizadores
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico de indicador das médias da instituição - IDEB 2015.....	19
Figura 2 - Fluxo do processo de coleta de dados.....	59
Figura 3 - Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados	64
Figura 4 - Gráfico de Quantidade de filhos - Fases da Vida	69
Figura 5 - Gráfico de Naturalidade dos educadores	70
Figura 6 - Gráfico de Distribuição dos educadores - localidade onde residem.....	71
Figura 7 - Gráfico de Professores com e sem segunda graduação	72
Figura 8 - Gráfico das Instituição de graduação.....	73
Figura 9 - Gráfico de Pós- Graduação/Especialização/ Instituição	73
Figura 10 - Gráfico de Pós- Graduação	74
Figura 11 - Gráfico de Tempo de atuação na Instituição pesquisada.....	75
Figura 12 - Gráfico de Tempo de experiência no Magistério.....	75
Figura 13 - Gráfico de Tempo de experiência nos anos iniciais	76
Figura 14 - Gráfico de Formação inicial	77
Figura 15 - Gráfico de Formação inicial/Alfabetização e letramento	77
Figura 16 - Gráfico de Cursos voltados para a alfabetização e letramento	78
Figura 17 - Gráfico de Formação continuada/pós-graduação em alfabetização e letramento..	78
Figura 18 - Gráfico de Processos de alfabetização e letramento/dissociados ou indissociáveis	79
Figura 19 - Gráfico de Letramento/Ingresso da criança	79
Figura 20 - Gráfico - Alfabetizar letrando	80
Figura 21 - Gráfico - Alfabetização e letramento/linguagem escrita	80
Figura 22 - Dendograma de Classe de Palavras	92
Figura 23 - Mapa conceitual – Classe 1	97
Figura 24 - Mapa conceitual – 1º. Subtema - Classe 1	102
Figura 25 - Nuvem de palavras – Receptividade entre professor e aluno em sala de aula....	104
Figura 26 - Mapa conceitual – 2º Subtema – Classe 1	106
Figura 27 - Mapa conceitual – Classe 2	109
Figura 28 - Mapa conceitual - 1º Subtema - Classe 2	112
Figura 29 - Mapa conceitual – 2º Subtema – Classe 2	114
Figura 30 - Mapa conceitual – Classe 3	118

Figura 31 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 3	121
Figura 32 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 3	122
Figura 33 - Mapa conceitual – Classe 4	125
Figura 34 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 4	128
Figura 35 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 4	129
Figura 36 - Mapa conceitual – Classe 5	133
Figura 37 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 5	134
Figura 38 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 5	136
Figura 39 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 5	138
Figura 40 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 6	140
Figura 41 - Mapa conceitual do encontro do grupo focal.....	143
Figura 42 - Observação - Acolhida	150
Figura 43 - Observação – Recursos Metodológicos.....	151
Figura 44 - Observação - Recursos Didáticos	152
Figura 45 - Encontro do Grupo Focal.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa	66
Quadro 2 - Temas e subtemas advindos das Classes de Palavras	94
Quadro 3 - Lista de palavras – Classe 1 – Relações interpessoais professor/aluno	96
Quadro 4 – Subtemas do eixo central – Relações interpessoais.....	99
Quadro 5 – Lista de palavras – Classe 2 – Metodologia para Alfabetização	107
Quadro 6 – Lista de palavras – Classe 3 – Metodologia para Letramento	116
Quadro 7 – Subtemas do eixo central – Metodologia para Letramento	119
Quadro 8 - Lista de palavras – Classe 4 - Domínio do conhecimento	124
Quadro 9 - Lista de palavras – Classe 5 - Alfabetização e Letramento.....	131

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMA.....	17
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	18
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO/JUSTIFICATIVA.....	20
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	26
2.2 FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO.....	35
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 TIPO DE PESQUISA	49
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	51
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
3.3.1 Questionário (Formulário Google)	53
3.3.2 Observação.....	54
3.3.3 Grupo focal	56
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	57
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	64
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	65
4.1.1 Perfil dos participantes.....	67
4.1.2 Formação inicial e continuada	71
4.1.4 Formação – Prática Docente em Alfabetização e Letramento.....	77
4.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO.....	89
4.2.1 CLASSE 1 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROFESSOR/ALUNO.....	95
4.2.1.1 O carinho e o afeto entre professor e aluno	99
4.2.1.2 Receptividade entre professor e aluno em sala de aula.....	103
4.2.2 CLASSE 2 – METODOLOGIA PARA ALFABETIZAÇÃO.....	107
4.2.2.1 Momento interativo x Leitura de texto	111
4.2.2.2 Instigar a escrita por meio da leitura.....	114

4.2.3 CLASSE 3 – METODOLOGIAS PARA LETRAMENTO	116
4.2.3.1 O aprendizado como meta	119
4.2.3.2 Interação X Criatividade	121
4.2.4 CLASSE 4 - DOMÍNIO DO CONHECIMENTO	124
4.2.4.1 Domínio de conteúdo X Metodologia de ensino	126
4.2.4.2 Explorar o lúdico X Contextualização	129
4.2.5 CLASSE 5 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	130
4.2.5.1 Sistema de escrita X Práticas de linguagem	134
4.2.5.2 Autonomia X Senso crítico	135
4.2.6 CLASSE 6 – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA	137
4.2.6.1 A sistematização da aula X Mediação e interação do professor	140
4.3 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	143
4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL (IMAGENS, FOTOGRAFIAS).....	149
4.4.1 Observação (Acolhida dos alunos na entrada da aula)	150
4.4.2 Observação em sala de aula – Recursos metodológicos	151
4.4.3 Observação em sala de aula – Recursos didáticos	152
4.4.4 Encontro do grupo focal.....	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO	169
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	174
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MAPA DE.....	175
OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	175
APÊNDICE IV - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	186
APÊNDICE V - MEMORIAL	187
ANEXO A – OFÍCIO – DEFERIMENTO.....	226
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	227
ANEXO C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	228
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa teve origem na experiência profissional vivida pela pesquisadora, no decorrer do trabalho desenvolvido na função de Coordenadora Pedagógica, ao longo de sua carreira em Gestão Educacional, no Ensino Fundamental.

Nas atividades de formação continuada e no acompanhamento diário nas ações docentes desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, foi possível perceber divergências entre as concepções de base teórica que estariam embasando a prática das ações de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a aplicação prática das ações que efetivamente poderiam ser observadas em sala de aula, no cotidiano escolar.

Dessa observação e constatação da falta ou não entendimento das bases teóricas necessárias ao coerente desenvolvimento das ações docentes, primordial para a efetivação do trabalho de alfabetizar e letrar, surgiram indagações sobre as quais este trabalho buscou refletir e avaliar.

As discussões acerca dos processos de alfabetização, de leitura e de escrita preenchem um espaço amplo no debate acadêmico. Neste espaço, são discutidos os métodos utilizados para alfabetizar, o material didático, qual a formação necessária ao professor e como se dará o processo de avaliação, que segundo Zabala (1998) tem de estar associado ao ato de ensinar.

Em uma sociedade que revela maior preocupação com resultados estatísticos do que com a qualidade, a escrita ocupa lugar ainda muito estreito na prática escolar, considerando o papel fundamental por ela desempenhado no desenvolvimento cultural da criança. (ALMEIDA, 2008).

De acordo com Mata e Silva (2011), as práticas relacionadas ao letramento revelam-se como eixo fundamental do trabalho voltado à elaboração cognitiva, abrangendo, também, a inserção e a intervenção das crianças em um novo mundo - o da cultura escrita, considerando as interações sociais discursivas, bem como do diálogo e das práticas e usos diversos da língua no âmbito escolar e sociocultural.

Contudo, para que isso ocorra, afirmam os autores, promovem-se situações que apresentam intrínseca relação com os usos da língua nas práticas culturais, propiciando a interação permanente entre crianças e adultos, que atuam em conjunto na construção de textos significativos.

Almeida (2008), em importante contribuição sobre a temática, dispõe que a cultura em sua forma escrita revela oportunidades para adultos e crianças vivenciarem experiências relevantes.

Conforme o autor, esse processo é fragmentado, complexo, dinâmico, rico e vivo, com aventuras, personagens, situações engraçadas, enredos com desfechos tristes ou alegres, situações angustiadas, irônicas ou sofridas. Trata-se, a seu ver, de textos que são recitados em verso ou narrados em prosa.

Em tal perspectiva, não se pode evidenciar nas práticas de letramento a pretensão de serem atividades isoladas e descontextualizadas. Ao contrário, vislumbra-se na ação que é realizada pela criança uma justificativa para que ela leia e escreva.

Diante disso, a necessidade de inclusão de ações de alfabetização e letramento teoricamente melhor embasadas nas práticas docentes desenvolvidas nas ações de alfabetização e letramento, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é latente, ensejando, desse modo, uma reflexão acerca desta temática dentro da prática educativa institucional.

Existem muitas discussões em torno de questões que justifiquem o insucesso nessa área, distribuindo-se a corresponsabilidade entre várias instâncias, entre elas, situações em que estão envolvidos os próprios alunos, a família, as políticas públicas, os métodos de ensino, culminando na questão de um melhor preparo do professor alfabetizador.

A esse respeito, Cagliari (2008, p. 13) nos convida à reflexão sobre o fato de que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

Esse estudo instigou tal reflexão, investigou e analisou a inserção de ações docentes voltadas para a alfabetização e o letramento nas práticas docentes que são desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), em uma escola municipal situada no Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Os vários fatores envolvidos são de interesse do presente estudo.

Os resultados da pesquisa projetada neste estudo e sua divulgação poderão contribuir amplamente com outras investigações, enriquecendo estudos já realizados e em andamento, aperfeiçoando assim os conhecimentos da área para provocar novas reflexões sobre o tema.

Em consequência disso, respaldar medidas capazes de aprimorar a prática docente, indo de encontro a objetivos maiores de favorecimento da prática educativa, dentro das premissas de uma abordagem teórico-prática cada vez mais apurada do processo educativo.

Espera-se que o trabalho ora elaborado tenha a competência de originar um estudo suficientemente capaz de provocar o constante e necessário exercício de reflexão da comunidade acadêmica e setores da sociedade sobre o sistema educacional, que se processa dentro de um contexto histórico-social influenciado por diferentes instituições e entidades que, através dos meios que disponibilizam dentro dos setores públicos e privados, concretizam o direito dos cidadãos à educação.

Este trabalho aborda questões relacionadas às práticas docentes aplicadas nas ações de alfabetização e letramento, desenvolvidas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada na Região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo.

1.1 Problema

Uma vez que é conhecido o fato de que o processo de alfabetização e letramento, acontece de modo diferente para cada aluno, e é um processo contínuo que antecede e perpassa o período de escolarização, mas que tem a sua sistematização em contexto escolar, o sucesso do seu desempenho depende fundamentalmente, entre outros fatores, do preparo do professor alfabetizador, dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e em trabalho, dos recursos disponíveis e das práticas docentes desenvolvidas e aperfeiçoadas no decorrer de sua trajetória profissional.

Diante desta constatação, baseada em estudos realizados ao longo do tempo e pesquisas divulgadas, e levando-se em consideração que a prática educativa envolve um exercício de construção e reconstrução de princípios, ideias e conceitos adquiridos no decorrer do exercício da profissão docente, justificando as ações adotadas, questiona-se: Na prática docente sistematizada nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, pode-se identificar um embasamento teórico presente no desenvolvimento das ações de alfabetização e letramento?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar como ocorre a prática docente, dos professores alfabetizadores, que atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em escola de Rede Pública de Ensino Municipal,

no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, buscando identificar o embasamento teórico que orienta essas práticas nas perspectivas dessas professoras.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar as práticas de professoras na alfabetização de seus alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Descrever as ações didáticas de alfabetização e letramento utilizadas por eles, que favoreçam o uso da linguagem no meio sociocultural letrado em que estão inseridos.
- Conhecer as intervenções metodológicas presentes nas práticas docentes desenvolvidas pelos professores para alfabetizar e letrar.

1.3 Delimitação do estudo

A instituição escolar onde foi realizada a pesquisa é uma das 47 escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo, considerada uma das principais cidades da região do Vale do Paraíba, terceira maior região do estado, composta por trinta e nove cidades.

Nesta região está inserida a Universidade e é também onde reside atualmente a pesquisadora.

A instituição pesquisada foi inaugurada no ano de 1986 pelo Governo do Estado e municipalizada no mês de janeiro do ano de 2012. Situada no interior do Estado de São Paulo, no Vale do Paraíba, localiza-se em região urbanizada, sendo o atendimento prestado a alunos do Ensino Fundamental I na faixa etária de seis a onze anos de idade, em jornada integral, com um total de 300 alunos em seu corpo discente.

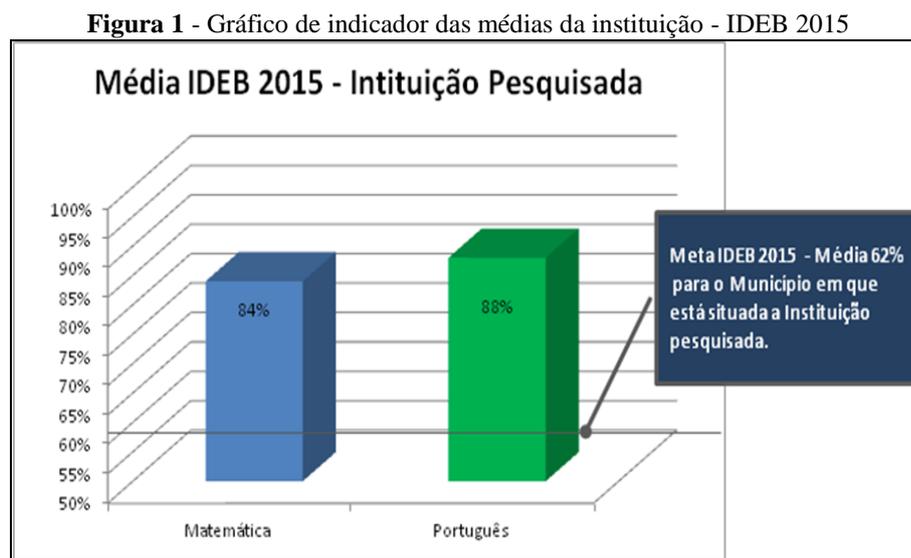
O alunado é bastante heterogêneo, no que tange à escolaridade e profissões exercidas pelos pais ou responsáveis.

O corpo docente está direcionado ao trabalho pedagógico, a partir do vínculo educativo, cujas metas e objetivos têm sido traçados e definidos em reuniões pedagógicas e administrativas, oferecendo uma formação integral em parceria com as famílias, primando pela qualidade na educação.

Os docentes das aulas regulares são todos efetivos da Rede Municipal de Educação, com formação no Ensino Superior, e a maioria detentora de vasta experiência profissional na área. Em contrapartida, para as aulas que compreendem a jornada ampliada, todos os professores são contratados em caráter temporário, também com formação no Ensino Superior, sendo um grupo bastante heterogêneo em relação ao tempo de experiência como docentes.

O público-alvo a ser considerado para esta pesquisa é formado pelo corpo docente e equipe gestora, no total, são oito pessoas, sendo quatro professores regentes e uma professora alfabetizadora auxiliar, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, dois especialistas e a diretora.

Conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a instituição alcançou índice acima da média de 62% estabelecida para o município no ano de 2015, como poderá ser observado na figura 1:



Fonte: Adaptado pela autora, 2017.

< <http://www.qedu.org.br/cidade/2324-sao-jose-dos-campos/aprendizado>>.

A escolha da instituição foi motivada, a princípio, pela afinidade com a equipe gestora, traduzida pela acolhida e aceitação da realização da pesquisa.

Somaram-se a isso o quadro conceitual encontrado, com referência positiva às práticas docentes adotadas dentro do contexto mais abrangente da prática educativa, bem como o alto índice de credibilidade da comunidade escolar e local em relação à instituição, elementos que, somados, contribuíram para a análise dos resultados e validação da pesquisa.

1.4 Relevância do estudo/Justificativa

Apesar da ampla discussão acadêmica a respeito desta temática, a questão da alfabetização ainda se coloca como um problema não resolvido na educação brasileira.

Segundo relatório da UNESCO (2017), globalmente, pelo menos 758 milhões de jovens e adultos ainda não conseguem ler e escrever e 250 milhões de crianças não conseguem adquirir conhecimentos básicos de alfabetização em face, ou da inexistência de professores a lhes ceder conhecimento, ou com baixo aporte didático a lhes dispor práticas pedagógicas funcionais.

Esse fato acaba por resultar na existência de jovens e adultos com baixo nível de instrução e baixo nível de qualificação, os quais acabam por ter também uma baixa participação junto às suas comunidades e sociedades, não agregando desenvolvimento nem a si nem aos que os cercam na vida. (UNESCO, 2017).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e o ingresso das crianças a este nível de ensino aos seis anos de idade, faz-se necessário repensar as concepções sobre o indivíduo e o seu desenvolvimento, que embasam as práticas docentes para a ação conjunta de alfabetizar e letrar, considerando que o trabalho que se realiza nos anos iniciais faz parte de um processo que além de individualizado deverá ser contínuo, partir de base teórica consistente e ser devidamente contextualizado no tempo e no espaço.

Torna-se oportuno acrescentar que com o presente estudo buscou o esclarecimento de alguns pontos controvertidos sobre o tema, como o que se refere à existência de uma divisão conceitual entre as ações de alfabetização e letramento, que acentuam a ideia de distanciamento dessas ações que ocorrem em um mesmo contexto, com reflexos na prática cotidiana.

Nos espaços escolares acontecem sistematicamente as experiências da criança com o universo da leitura e da escrita, portanto, faz-se necessário atribuir a devida importância ao acompanhamento do processo de alfabetização e letramento que se desenvolve nesses espaços.

De acordo com os objetivos da pesquisa, do estudo respaldado pela revisão bibliográfica, coleta e análise dos dados, entende-se que o intento propiciou e justificou a necessidade de conhecimento e avaliação das práticas docentes que vêm sendo utilizadas na situação descrita, cujos resultados divulgados virão a colaborar com a formação de estudantes, pesquisadores, profissionais da área e demais interessados no tema.

Em relação ao programa de Mestrado em Educação Básica da UNITAU em Taubaté, a pesquisa pretende contribuir para enriquecer os conhecimentos existentes sobre o tema com dados novos, alicerçá-los sobre os já existentes, no intuito de que as ações docentes futuras representem um salto qualitativo dentro da prática educativa, gerando qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, de maneira especial às ações de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

1.5 Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo contempla a introdução do trabalho, na qual será exposto o assunto principal da pesquisa, evidenciando a problemática identificada para análise e enfrentamento com o estudo que se pretende empreender, ressaltando a questão que o norteará. Os objetivos da pesquisa - geral e específicos, bem como serão informadas a delimitação, justificativa e relevâncias teóricas e sociais.

No segundo capítulo, encontra-se o referencial teórico deste estudo. Incluindo ponderações obtidas da revisão bibliográfica realizada e a utilização de termos e expressões existentes na nomenclatura educacional, teoricamente embasada, com a finalidade de conhecer e discutir os principais aspectos da produção acadêmica existente, facilitando o entendimento ao leitor, de acordo com os parâmetros estabelecidos para esse estudo.

Neste ponto do trabalho, optou-se pela subdivisão didática em três segmentos: no primeiro, como se encontram atualmente delineadas as tratativas acerca das práticas docentes de alfabetização e letramento; no segundo, a inclusão de resultados sobre a alfabetização e o letramento; no terceiro e último segmento, uma breve apresentação da instituição escolar pesquisada.

No terceiro capítulo delinea-se a metodologia empregada na investigação, contendo a indicação do tipo de pesquisa utilizado, do público-alvo eleito, dos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, e dos procedimentos seguidos para a análise dos dados coletados.

No quarto capítulo, a identificação dos resultados obtidos, evidenciando o que foi possível encontrar como resposta à questão norteadora do estudo, de acordo com os objetivos propostos.

Finalizando, no quinto capítulo, apresenta as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico pesquisado pela autora. Os trabalhos aqui mencionados são apenas uma parte de toda literatura existente, porém auxiliaram na leitura e no entendimento sobre o conteúdo do trabalho.

Para realizar o levantamento sobre as produções existentes na área desta pesquisa foram utilizados quatro termos, sendo eles: práticas educativas, alfabetização, letramento e anos iniciais do Ensino Fundamental, consultados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library (SciELO), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

Para a realização do levantamento de produções acadêmicas existentes sobre o tema desta pesquisa, fez-se uso das palavras-chave: “práticas educativas”; “alfabetização”; “letramento” e “anos iniciais do ensino fundamental”. No desenrolar de sua elaboração outros termos foram sendo acrescentados, para facilitar o entendimento das ideias exploradas de forma mais específica, direcionada, com clareza e a possível objetividade.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas 1794 (mil setecentos e noventa e quatro) dissertações sobre o tema “práticas educativas”, 1468 (mil quatrocentos e sessenta e oito) sobre a temática “alfabetização” e 1291 (mil duzentas e noventa e uma) relacionadas ao “letramento”.

A pesquisa na revista eletrônica SciELO encontrou 740 (setecentos e quarenta) estudos sobre “práticas educativas” nos anos pesquisados, 528 (quinhentos e vinte e oito) sobre “alfabetização” e 332 (trezentos e trinta e dois) sobre “letramento”.

Em relação à busca na CAPES foram identificados 7 (sete) trabalhos sobre “práticas educativas”, 50 (cinquenta) sobre “alfabetização” e 14 (quatorze) sobre “letramento”. Na base do banco de dados da LILACS foram encontrados 17 (dezessete) trabalhos sobre “práticas educativas”, 76 (setenta e seis) sobre “alfabetização” e 39 (trinta e nove) sobre “letramento”. No que diz respeito à temática “práticas educativas”, tiveram destaque os seguintes assuntos: educação básica, práticas formativas, aporia na educação, formação de professores, práticas psicoeducativas, práticas pedagógicas, práticas docentes e materiais de ensino.

Na abordagem da temática “alfabetização”, destacaram-se os seguintes assuntos: ciclo de alfabetização, alfabetização científica, observatório da educação, alfabetização de jovens, alfabetização de adultos, alfabetização e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Quanto à temática “letramento”, tiveram destaque os seguintes assuntos: letramento de jovens e adultos, letramento científico-digital, práticas de letramento, pró-letramento, letramento no ensino fundamental, letramento em meios populares e modos de ser letrado. Os quais foram selecionados para leitura: práticas de letramento, pró-letramento, letramento no ensino fundamental e modos de ser letrado.

As investigações, qualitativas em sua maioria, utilizaram principalmente questionários e entrevistas a fim de conhecer a identidade, e em que contextos aconteciam as ações de alfabetização e letramento em âmbito escolar, seguidas de observações do campo de pesquisa.

Em relação à prática educativa as principais referências selecionadas foram: Vygotsky (1998) que estuda a inter-relação entre pensamento e a linguagem, explicando o desenvolvimento cognitivo do ser humano, apontando a experiência prática em ambiente multiculturais de convívio. O autor sugere que entenda o processo de desenvolvimento intelectual a partir do convívio com o sujeito, nesse sentido, pode se afirmar que as práticas docentes, de acordo com o autor, influenciam em ações cognitivas, pois os significados das palavras sofrem uma evolução durante a infância e são definidas no decorrer da evolução.

Zabala (1998) ressalta que falar da prática educativa – como ensinar, objetiva “oferecer determinados instrumentos que ajudem [os professores] a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades. O autor acrescenta que a competência é adquirida mediante o conhecimento e a experiência. Ressalta que a prática educativa melhora quando atuação passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Relata que conhecer essas variáveis permitirá que o professor, previamente, planeje o processo educativo, e, depois realize a avaliação do que aconteceu.

Oliveira (2001) discorre sobre o que considera um problema central na área da educação: a relação entre propostas teóricas e práticas pedagógicas. De acordo com a autora a educação é “uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática”. Fala do aprimoramento teórico do profissional e, de uma elaboração mais refinada de sua prática.

De acordo com Inbérnon (2009) a profissão docente, salientando que sempre foi complexa por ser um fenômeno social e que a formação do professor deve ser introduzida no

desenvolvimento do pensamento da complexidade, apoiando uma formação permanente e adequadamente contextualizada, que se considere as mudanças da atualidade, de natureza social, política e educativa, na práticas formativas.

Nóvoa (2017) ao direcionar o seu olhar à questão do “ser professor”, afirma que em todas as profissões não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais e, que na docência, entre aquilo que o professor é e a maneira como ensina. Ainda de acordo com o autor o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, e, não é possível formar professores em a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Para Tardif e Zourhlal (2005) a desvalorização da prática profissional acadêmica, bem como o fato de ignorarem as necessidades e conhecimentos dos profissionais e de distanciá-los da produção do “saber culto”. André e Almeida (2017) discorrem sobre os desafios enfrentados pelas instituições no desenvolvimento profissional dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura. Descrevem que o interesse em conhecer o trabalho docente do professor formador conduz à discussão dos conhecimentos, habilidades e disposições necessários para exercer o papel de formador. Salienta que recai sobre o fazer pedagógico quando não há uma boa formação para o profissional.

Marcelo e Vaillant (2012) salientam que o desenvolvimento profissional está voltado à concepção do docente como profissional do ensino. Da mesma forma, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes.

A prática docente é o fator determinante para o fazer pedagógico, uma boa prática, pautada em embasamentos teóricos, diante de boa formação, fará com que haja educação de qualidade, fazendo a diferença no ensino e aprendizagem.

Em relação à alfabetização e letramento foram selecionadas as seguintes referências: Soares (2017) afirma que o desenvolvimento da leitura envolve uma gama de bases linguísticas complexas, uma gama de fatores que fornecem uma plataforma necessária para uma leitura fluente e compreensão de textos. Salienta que por meio da linguagem o indivíduo tem a capacidade de expressar para o mundo, sendo ela escrita ou falada, viabilizando a criação, construção, imaginação e resolução de problemas.

Para Kleiman (2002) as verdadeiras dificuldades do processo de alfabetização a serem superadas aos poucos, ao longo de todo o processo de escolarização e também no de letramento pela vida afora, estão no fato de se ter que aprender formas múltiplas de grafar o

mesmo som, as irregularidades ortográficas, e de se ter que aprender a grafar formas que não existem na língua oral do aprendiz, ressaltando que só a língua padrão tem forma escrita.

Cagliari (2009) descreve sobre a alfabetização com algumas críticas aos professores, salientando que alguns educadores alfabetizadores induzem os alunos a uma pronuncia completamente artificial dos segmentos que compõe as palavras, julgando que assim facilitam o trabalho de leitura da criança. O autor relata sobre a competência do professor, reiterando que se formassem de maneira os professores alfabetizadores, o país teria outra realidade em pouco tempo em se tratando de analfabetismo. Salienta que o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, mais agradável e produtivo será o processo de aprendizagem dos alunos.

Através dos trabalhos encontrados nos bancos de dados foram elencados autores para subsidiar o presente estudo, onde foi desenvolvida a revisão de literatura a seguir.

2.1 Práticas educativas

Entre tantos termos utilizados na nomenclatura educacional, “Prática Educativa” tem sido a expressão capaz de melhor definir essa ideia tão rica e ao mesmo tempo tão complexa em significados, que é dar vida à palavra Educação.

Teóricos de todas as vertentes utilizaram incontáveis maneiras de se referir ao que dá sentido à palavra e justifica as suas ações.

Piaget e Vygotsky contribuíram para que fossem entendidas as concepções biológicas e sociais humanas. Foram considerados opositores em suas considerações sobre o ser humano e o fenômeno educativo.

A certa altura acirrou-se a discussão em torno de quem seria o detentor da teoria mais adequada, para definir uma referência básica em educação, dividindo opiniões de estudiosos e pesquisadores em busca de tal definição, influenciando as concepções de educadores igualmente em busca das mesmas respostas.

Descobriu-se, no entanto, que não eram opositores nem tampouco aliados, mas que estudos mais aprofundados de suas teorias apontaram diversos aspectos sobre os quais concordavam.

E o que pode ser considerado inegável e de um valor inestimável: ambos contribuíram imensamente para a produção de conhecimento na área da educação, com ênfase à ideia do

educando como sujeito ativo em relação ao seu processo de desenvolvimento, relacionando-o diretamente ao processo educativo. (OLIVEIRA, 2001, grifo nosso).

A prática educativa, como assimilada e reconhecida neste trabalho, representa um sentido mais amplo da própria prática docente, que transcende as ações específicas de ensino, ou seja, as técnicas, os procedimentos, mas representa, dentro de um determinado contexto histórico-social, o significado de tudo isso para a Educação.

Para este trabalho foram eleitos alguns termos que serão vistos com maior frequência, objetivando definir, com a precisão necessária ao seu correto entendimento, as ideias implícitas, as intenções, enfim, os objetivos e a razão de ser das considerações da pesquisadora.

Respeitando a nomenclatura existente, teoricamente embasada pela revisão bibliográfica, optou-se pela utilização dos termos e expressões que respeitaram o critério de fidelidade aos significados sobre os quais as ideias contidas neste trabalho se embasaram.

Este esclarecimento se justifica pela utilização de expressões como, “processo educativo”, “prática(s) educativa(s)”, “prática(s) docente(s)”, “ação (ações) pedagógica(s)”, “ação (ações) didática(s)”, “ação (ações) docente(s)”, dependendo do grau de especificidade atribuído à ideia que está sendo explorada.

Dessa forma, espera-se que o trabalho cumpra também um dos seus objetivos de contextualizar tais práticas e ações direcionadas à ideia ampla contida na prática educativa, representada como um campo de intervenção rica, complexa e dinâmica, como é a realidade em que vivemos e onde atuam educadores e educandos.

Nesse contexto se dá o trabalho docente, onde as ações de alfabetização e letramento têm sido objeto de estudo. Mostras, seminários, simpósios e congressos acontecem com o objetivo de demonstrar a relevância de tal abordagem para se alcançar melhorias na qualidade do ensino e desenvolvimento da Educação Básica.

Gatti (2009) afirmou que o professor tem papel central no processo de educação, por intermédio de sua prática. Sendo o responsável por humanizar a aprendizagem, constrói de forma significativa e, coletivamente, as relações com seus semelhantes e, dessa forma, possibilita a ampliação da conexão dos alunos com o processo cultural que se desenvolve particular e globalmente. Segundo a autora:

[...] o professor engajado desenvolve sua profissionalidade a partir de sua formação e no decorrer de sua trajetória profissional por meio de suas experiências, relacionamento inter-pares [sic] e no contexto das escolas. O professor precisa mobilizar [...] intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui

confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (GATTI, 2009, p. 98).

A compreensão sobre o papel que desempenha faz com que o professor possa conduzir as suas atitudes de forma mais abrangente, integrada, desvinculando-as de um caráter puramente operacional.

Partindo-se da ideia de uma prática educativa que contemple a reflexão sobre as mais variadas dimensões do processo educativo; a discussão, o debate, o aprofundamento das questões sócio-culturais e uma coerente articulação com as diversas bases teóricas - saberes que permitiram construir a Educação até os dias de hoje, pode-se admitir que o ensino sistematizado ofertado pelas instituições escolares se revele como sendo a principal forma de se impulsionar a transformação da sociedade atual para um modelo que impeça a reprodução e o agravamento dos problemas sociais existentes, que culminam com a inserção dos indivíduos em situações diversas de desigualdade social.

Tardif (2002) relaciona os saberes dos professores como importante papel na prática educativa uma vez que “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio [...]”, ou seja, as experiências dos professores vão aprimorando suas práticas docentes e com isso constitui-se em resultados positivos para o ensino-aprendizagem.

A partir de uma nova visão do ensino torna-se possível que uma reforma aconteça, e que isso afete, qualitativamente, o processo de construção do conhecimento profissional docente, e a própria formação.

A questão dos saberes profissionais, sua relação com a profissionalização do ensino e a formação de professores encontram em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) importantes análises, como as que se referem à identificação desses saberes, sua definição, e a relação disso com a prática docente.

Assim, é na própria ação docente que se apresentam os saberes. O saber docente se forma na congruência entre a teoria e a prática, e o trabalho docente acaba por se concretizar nessa “práxis” educativa, em um movimento constante de ação-reflexão-ação que produz o ensinar.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua

própria prática profissional. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221, grifo nosso).

Portanto, é movimento de troca de experiências e saberes entre pares, os alunos e todos os envolvidos que o processo do conhecimento vai se construindo.

Para Tardif (2002, grifo do autor) “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”.

Para tanto, a prática docente, não só traz experiências como permite avaliação de outros saberes, por meio da retradução das funções e condições das experiências. Vale ressaltar que ao retraduzir suas experiências, os saberes são incorporados à prática e torna-se processo de aprendizagem, permitindo aos professores revezarem seus saberes, julgá-los e avalia-los de modo a refletirem sempre.

Oliveira (2001) ao ponderar sobre a existência de um possível embate teórico entre os interacionistas Piaget e Vygotsky, discorre sobre o que considera um problema central na área da educação: a relação entre propostas teóricas e práticas pedagógicas, asseverando que não seria absolutamente adequado, buscar em uma única produção escrita, de uma única autoria, um sistema teórico completo, articulando as várias dimensões existentes no conjunto de ações da prática educativa. Argumentou a autora:

[...] A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. [...] Provavelmente a conduta mais fecunda seria o estudo de muitas perspectivas diferentes, no sentido do aprimoramento teórico do profissional e, portanto, de uma elaboração mais refinada de sua prática à luz das diversas abordagens estudadas. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo. (OLIVEIRA, 2001, p. 102-103).

Assim sendo, toda produção acadêmica que possa vir a contribuir com o entendimento dessas questões estará prestando um grande serviço a favor da educação, e é esse o propósito deste trabalho, ao considerar a amplitude da prática educativa na abordagem das demais ações e práticas docentes.

Outro aspecto a ser considerado é sobre a importância da elaboração de um programa para a formação inicial dos professores, que leve em conta esses reveses tão necessários de atenção, de reflexão, que resulte em uma verdadeira pesquisa sobre as práticas.

Dentro deste contexto Zabala (1998, p. 210) acrescenta a referência à atuação docente:

Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se

adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada menino e menina e o desenvolvimento de todas as capacidades.

O aprofundamento que este trabalho pretende alcançar exige que se tenha como base a exploração de algumas considerações a respeito dessa e de outras questões que a ela se relacionam.

Em se tratando do exercício da profissão e da formação docentes, assuntos indispensáveis ao presente estudo, Perrenoud (2007), de forma semelhante, afirma que “a defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões”, acrescentando que “as bases para a transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão”, é providência que já se faz tardia, pois somente a partir disso será possível avaliar o que é feito na prática, de fato, e os conteúdos e finalidades previstos para a formação inicial. (PERRENOUD, 2007, p. 17).

Em um de seus estudos sobre a formação inicial, Gatti (2009) retratou esse panorama relacionando-o à aprendizagem da docência. Embasou o seu trabalho na perspectiva da formação docente “como um contínuo”, como se referiu, com início nas experiências de vida escolar, compreendendo toda a trajetória profissional docente, suas fases, até o final da carreira. Reconheceu a importância da formação inicial em estreita relação com o começo da socialização profissional docente e foi além, afirmando que essa formação não poderia acontecer de forma técnica, acrítica, mas sim com responsabilidade social e política.

A autora destacou a importância de o futuro professor estabelecer um contato com a prática pedagógica, de maneira a desenvolver o seu espírito investigativo, visando o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da didática e das práticas de ensino, e a sua correlação aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Os professores – afirmou, “precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização.” (GATTI, 2009, p. 100).

Imbernón (2009) ao tratar da temática sobre a formação de professores, observou que o contexto político e social colaborou para o condicionamento dessa formação nas últimas décadas, e complementa evidenciando a necessidade de uma formação permanente adequadamente contextualizada, que considere as mudanças conjunturais do século XXI, de natureza social, política e educativa, nas práticas formativas.

Evidenciando preocupação com essa formação docente permanente, no âmbito da teoria e da prática educativa, afirmou o autor:

[...] A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social. [...] A formação permanente do professorado deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade. [...] É o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela presença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la. (IMBÉRNON, 2009, p. 91-107).

Nóvoa (2017), direcionando o seu olhar à questão do “ser professor”, afirmou que em todas as profissões é necessário que haja uma aliança entre as dimensões pessoais e profissionais, e que, no caso da docência, entre aquilo que o professor é e a maneira como ensina.

Partindo dessa premissa, evidenciou aspectos relacionados à “interposição profissional”, ou seja, como aprender a sentir como professor em contato com a profissão.

Afirmou que a vivência do profissional em seu ambiente de trabalho desde a formação inicial é fundamental, defendendo a ideia de que não é possível formar professores sem a presença de outros professores, e sem a vivência desses profissionais em formação nas instituições escolares.

Comparou a situação em questão a dos médicos em formação, que precisam de outros médicos e a vivência nas instituições de saúde para efetivamente se formarem. Chamou a isso de “eixo da formação profissional”, que envolve o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização presentes em um determinado meio profissional.

Tardif e Zourhlal (2005) fizeram importantes observações sobre as pesquisas na área da educação, bastante oportunas de serem citadas. Relataram em seus estudos que muitas vezes há considerável dificuldade de as atividades científicas dos pesquisadores acadêmicos se adaptarem à realidade dos profissionais envolvidos nas pesquisas.

Segundo os autores, muitas vezes não são consideradas as necessidades dos pesquisados, afastando a pesquisa acadêmica da prática profissional, distanciando professores e pesquisadores, como se pertencessem a universos diferentes.

Apesar de os autores terem se referido a uma realidade provavelmente diferente da brasileira em muitos aspectos, pois os estudos aos quais se referiram diziam respeito ao ensino e prática profissional de professores da América do Norte, especialmente Estados Unidos e Canadá, a ideia desse distanciamento entre pesquisadores e pesquisados chamou a atenção da pesquisadora deste estudo, que se propôs a envidar esforços para que no

desenvolvimento de sua pesquisa houvesse a aproximação necessária e também a consideração sobre as necessidades apresentadas pelos pesquisados, seja qual fosse a situação.

André e Almeida (2017) chamaram a atenção para um aspecto igualmente importante dentro desse contexto; o da formação de professores formadores de futuros professores, profissionais que têm papel fundamental nos cursos de formação inicial.

As autoras reconheceram os desafios enfrentados pelas instituições no desenvolvimento profissional dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura, e desenvolveram estudos para responder a perguntas que revelam a preocupação sobre o que esperar desses profissionais e de qual seria o seu papel na formação de futuros professores.

O ofício do professor formador, argumentaram, a sua profissionalidade, são um processo que ainda se constitui.

Libâneo (2002) teceu apropriadas conjunturas a respeito dessa formação. Relatou a sua concepção de uma formação desvinculada da pedagogia enquanto ciência da educação, esclarecendo que essa grave redução nos conhecimentos da pedagogia e da didática, situação também abordada por Gatti (2009), faz com que venham à tona as dificuldades cotidianas desses profissionais, interferindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Gatti (2016, p. 4) assegurou que “[...] quando um professor é bem formado, ele detém um saber que alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”.

Este trabalho vem discorrendo sobre formação e atuação docente, relacionamento interativo entre professor e aluno, relação teoria e prática, aprendizagem na docência, relação pesquisador e professor, interposição profissional e formação dos professores formadores de futuros professores, pois entre tantos, são pontos importantes que precisam de reflexão crítica e ponderação sobre a práxis¹ educativa, imprescindível para esse processo de conhecimento sobre quem é esse profissional que atua em sala de aula.

Faz-se necessário correlacionar às ideias sobre esses e outros tópicos para que se consiga, também, entender a realidade das escolas e dos sujeitos que são a sua razão de existir.

A prática educativa, representada pelas ações docentes, tende a ser um reflexo de toda a dinâmica existente.

¹ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Dentro dessas considerações, conduz-se agora o olhar para as práticas pedagógicas nas ações de alfabetização e letramento, inicialmente citando Furghesti (2012), que sustenta que a complexidade verificada na prática de alfabetização é justificada pela necessidade de se garantir a alfabetização em conjunto com o letramento.

Nesse mesmo sentido dispõem Almeida e Farago (2014), ratificando que os processos de alfabetização e de letramento são, na verdade, indissociáveis, devendo, por tal razão, caminhar juntos.

Os autores propõem a efetivação de práticas de letramento que designem a ação docente em direção ao uso de práticas sociais de escrita e de leitura, tornando possível a compreensão sobre a necessidade e relevância de seu desenvolvimento já na Educação Infantil.

Para Chaguri e Jung (2012), o letramento revela-se como um conceito que se encontra amplamente abordado em estudos que apresentam relação com a escrita e a leitura, de modo que há necessidade de se proporcionar ao letramento escolar condições que torne possível aos sujeitos adquirir domínio da língua materna, estendendo-o para além da escola, o que consideram que representa um dos principais fatores presentes em discussões que são realizadas sobre o tema no Brasil.

Os autores sustentam a opinião de que é relevante a iniciativa de se aumentar o tempo de escolaridade do aluno brasileiro, estendendo o período do Ensino Fundamental para nove anos.

Contudo, advertem que ainda não foi possível estabelecer um claro caminho para a escola seguir em relação ao que fazer com esse ano que foi incluído na grade de ensino no processo de escolarização e que, diante disso, muito embora se reconheça a necessidade de realização de um trabalho efetivo tomando o letramento uma prática social, ainda não se tem claramente delineado o papel da alfabetização no referido contexto. (CHAGURI; JUNG, 2012).

A respeito desta problemática, expressaram-se criticamente Almeida e Farago (2014), assegurando, em concordância com a mencionada advertência de Chaguri e Jung, que não há clareza em relação à definição do papel da alfabetização, acrescentando que muito embora ela assume importante espaço no processo de letramento, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, que recebe crianças de seis anos de idade no primeiro ano, para início do processo de alfabetização e letramento, a escola deverá abordar as relações

grafêmico-fonêmica e fonêmico-grafêmica na alfabetização, para assegurar a existência de um trabalho efetivo em direção ao uso social da escrita.

Frizon e Streiechen (2014) ressaltaram a importância de se trabalhar a alfabetização por meio de jogos e brincadeiras. Isso porque, segundo os autores, abrem-se possibilidades de realizar determinadas abordagens do sistema, tais como estabelecer relações entre letras e sons ou proceder ao reconhecimento de palavras ou do alfabeto.

Tudo isso é possibilitado trabalhando situações lúdicas e desafiadoras, sem que seja preciso recorrer a exercícios que trabalhem o movimento de repetição, de análise e memorização.

Além do uso de recursos lúdicos como forma de potencializar o processo de aprendizagem nas ações de alfabetização e letramento, Almeida e Farago (2014) defendem também a importância de se valorizar o conhecimento prévio e a realidade na qual o aluno se encontra inserido.

Isso porque deve-se levar em conta que, na criança, o processo de construção da linguagem escrita é conduzido a partir do desenvolvimento de um trabalho contínuo, que leve em conta a significação atribuída à escrita pela sociedade.

Também Assola, Borges e Marques (2016) se pronunciaram nesse sentido, sustentando que, na contemporaneidade, os alunos chegam à escola carregando vários outros tipos de conhecimentos.

Zabala (1998, p. 38) destaca que a situação de ensino e aprendizagem “[...] também pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida”.

Nesse cenário, deve o educador buscar fazer uso da escrita e da leitura utilizando-se de vários portadores de textos, de modo a favorecer a interação da criança ao mundo letrado, no início do processo de escolarização.

De acordo com Frizon e Streiechen (2014), a questão estabelecida sobre como aliar o letramento e a alfabetização de forma a proporcionar um equilíbrio entre ambos, conduz a uma importante conclusão: seja qual for a prática pedagógica adotada, esta não deve se ater ao simples ato de decodificação de sinais gráficos pelo aluno.

Antes, alertam, é necessário proporcionar meios para que ele possa adquirir habilidades de escrita e de leitura, bem como a capacidade de fazer uso delas nas mais variadas situações do dia a dia.

Desse modo, deve-se considerar - seguindo o raciocínio dos autores, que tanto a alfabetização como o letramento não devem ter o seu uso limitado somente à correção de erros, mas que também sirvam ao propósito de instigar na criança o desejo pela aquisição de autonomia para o exercício das práticas de escrita e de leitura em seu cotidiano.

O professor, complementam, deve ser capaz de intervir no processo, explorando as possibilidades existentes por meio de problematizações, situações e questionamentos, trabalhando para auxiliar os alunos na construção de conceitos. (FRIZON; STREIECHEN, 2014).

Já Martins (2015) aponta em seus relatos, baseados em resultados de pesquisas, que no espaço escolar por ele analisado, as práticas e os métodos de alfabetização estão na esfera da escolha de cada professor; sendo certo que, em âmbito institucional, não se tem um currículo que atenda as especificidades dos alunos.

O autor argumenta ainda que no processo de alfabetização e de letramento que ocorre na instituição em questão, não há valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, não havendo, também, a consolidação dos saberes adquiridos pelos profissionais do ensino na universidade, em ações continuadas voltadas para o processo de aprendizagem das crianças, o que para ele são erros graves, considerando a necessidade de efetividade do processo para a vida do indivíduo, mas que pelas questões apresentadas, é obtido de forma dificultosa. (MARTINS, 2015).

Em contrapartida, em um estudo conduzido por Assola, Borges e Marques (2016) em uma escola estadual de um distrito próximo a Itaporã, estado do Mato Grosso do Sul, verificou-se a existência de preocupação, por parte dos professores, com o desenvolvimento de metodologias que se mostrassem adequadas à finalidade de agregar a alfabetização e o letramento.

Assim sendo, verificou-se nesses docentes o reconhecimento da necessidade de identificação de metodologias que proporcionassem meios para trabalhar os processos conjuntamente, respeitando as especificidades que ambos apresentavam, especialmente em relação ao desenvolvimento e ao tempo próprios de vivência de cada criança no decorrer do processo.

2. 2 Fundamentos dos processos de alfabetização e de letramento

Mortatti (2011) descreve que o termo “alfabetização”, utilizado na contemporaneidade no Brasil, para a designação de um processo de aprendizagem e de ensino, abarcou, ao longo

dos anos, sentidos diferentes, tendo sido denominado como “ensino de leitura”, “ensino das primeiras letras”, “ensino simultâneo de leitura e escrita”, dentre outros.

Conforme a autora, o uso do termo “alfabetização” no Brasil foi consolidado somente a partir do início do século XX, apresentando-se relacionado com processos de escolarização, sendo que somente a partir das décadas finais daquele século, passou a adotar um sentido mais amplo para o termo, passando a abranger o seguinte significado: de “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. (MORTATTI, 2011).

Segundo Andrade (2011), o conceito de alfabetização está se expandindo nos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) incluindo a esse as habilidades em acessar o conhecimento por meio da tecnologia e da capacidade de avaliar contextos complexos.

No enfrentamento desse desafio para a educação, que é a alfabetização, a busca pelo método ideal parece não ter fim. Na verdade, o que se espera do método, é que ele leve em conta o processo, como acontece a aprendizagem para a criança e o que encaminha o raciocínio para a questão de a escola ser um lugar adequado para que ela aprenda.

Segundo narrado por Maciel (2008), o histórico da alfabetização é dotado de especificidade, constituindo-se em um campo de natureza interdisciplinar que não prevê esgotamento apenas na análise sobre o desenvolvimento dos métodos utilizados para alfabetizar.

Ao contrário, conforme o autor, sua história apresenta relação, também, com o repertório pertencente às cartilhas didáticas, bem como à implementação de políticas voltadas à alfabetização de massa, à relação direta que existe entre a alfabetização e a escolarização, e a alfabetização e o desenvolvimento econômico do país. E assim destaca a partir de sua percepção:

As últimas décadas do século XX marcaram um crescimento bibliográfico e acadêmico na área da alfabetização. Até meados da década de 1980, estudo e pesquisas sobre essa temática, voltavam-se quase exclusivamente para os aspectos psicológicos e pedagógicos, ou seja, quase exclusivamente para os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, os aspectos fisiológicos e neurológicos, os pré-requisitos para a alfabetização e para os métodos de alfabetização (MACIEL, 2008, p. 229).

A afirmação da autora demonstra a forma como o estudo historiográfico da alfabetização vem se desenvolvendo ao longo dos anos, tendo em vista que, tradicionalmente, não se encontram estudos voltados somente para analisar historicamente como se deu o seu surgimento no Brasil.

A maior preocupação que se verificava na literatura até então produzida, que retratava o processo vigente ao tempo, é em relação aos dados estatísticos referentes ao número de alfabetizados e aos métodos de alfabetização utilizados. (MACIEL, 2008).

Nas considerações sobre os métodos de ensino que são utilizados para a alfabetização, Sebra e Dias (2011) citam o método fônico, cujo objetivo central é ensinar às crianças as correspondências grafofonêmicas, buscando desenvolver nelas habilidades metafonológicas, fomentando, com isso, as habilidades de codificação e decodificação.

Além do método fônico existe, também, o método global, segundo o qual se pressupõe a ocorrência de aprendizagem da linguagem escrita por meio da identificação visual da palavra, enfocando diretamente as associações estabelecidas entre as palavras e os seus respectivos significados.

O método mais enfatizado no Brasil é o global, sendo, também, o mais usado pelos professores nas salas de aula. (SEBRA; DIAS, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Furghesti (2012), tem-se na concepção construtivista elemento que influencia bastante a adoção de práticas em alfabetização – o que justificaria, de acordo com o autor, a adoção do método global no Brasil.

Não obstante, ainda segundo Sebra e Dias (2011), existem pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto em outros países questionando a efetividade das concepções construtivistas e da adoção do método global, apontando para o método fônico como sendo o que apresenta maior eficácia em se tratando do processo de alfabetização regular, ressaltando que como resultado destas pesquisas, verificou-se que o método fônico, em associação com o método multissensorial, tem apresentado melhores resultados na intervenção com crianças que apresentam dificuldades de escrita e de leitura.

As mesmas autoras mencionaram que algumas iniciativas provenientes da academia, como também de setores governamentais, vêm ressaltando a possibilidade de aproximação entre as evidências científicas e as práticas educacionais, pois tal confluência entre educação e ciência poderá beneficiar de forma bastante pontual as práticas conduzidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do país. (SEBRA; DIAS, 2011).

Cagliari (2009, p. 38) aborda o assunto sobre métodos sob o seguinte ponto de vista:

[...] a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

O autor expressa-se de modo a difundir a ideia de que a escola moderna tenha se envolvido numa teia de métodos e teorias distantes da realidade dos alunos. Para ele, a escola não sabe ensinar o aluno, motivo pelo qual o aluno não aprende como poderia. Mas ainda assim, afirma que os alunos que aprendem o fazem apesar do que a escola tem ensinado.

A alfabetização tem sido pensada, refletem os especialistas, como um desafio para os novos tempos, em um movimento que vem relacionando tempos passados aos tempos atuais.

Nesse sentido, já foi vista tradicionalmente como um processo de ensino compreendido a partir da capacidade do indivíduo de ler, escrever e usar a aritmética.

Atualmente, as tratativas referentes às práticas docentes nas ações de alfabetização são direcionadas no sentido de que o processo de alfabetização induza o alfabetizando ao processo de letramento.

Quando integrados, os processos em questão constituem-se em aspecto essencial para a construção de uma nova perspectiva de inclusão social dos sujeitos, em um mundo letrado.

Oportuno considerar que a alfabetização é uma instrumentalização necessária ao letramento e, desse modo, são ações conjuntas que precisam estar assim configuradas para que o aluno alfabetizado seja um sujeito preparado para atuar nesse mundo letrado, conforme mencionado.

Nas considerações de Kleiman (2002, p. 109):

[...] No caso da alfabetização, conhecendo o aluno as funções sociais de um texto, a aquisição do alfabeto passa a ser uma habilidade necessária para ler e escrever textos que tentam refletir a diversidade textual de fora da escola, assim instrumentando o aluno para lidar com o mundo letrado em volta.

A autora teceu importantes considerações a respeito dos focos do ensino tradicional e da prática social para explicar que mais do que saber formar palavras e frases, é preciso aprender a sua funcionalidade na sociedade.

O contexto social valoriza a aprendizagem dos grupos de tradição oral, o texto e seus sentidos, as situações comunicativas. A sistematização e memorização do código escrito é um instrumento que não tem um fim em si mesmo no ensino da prática social da escrita, que busca a função e o uso dos textos em um contexto mais abrangente de interação social. (KLEIMAN, 2002).

À luz da análise realizada sobre as questões apontadas, considerando, também, o suporte teórico construído sobre a dialogicidade entre alfabetização e letramento, prossegue-se então com a análise das resoluções obtidas a partir do desenvolvimento de uma prática

docente que possa propiciar aos alunos a construção de oportunidades de interagir e dialogar entre si e com o texto, consistindo este em um dos maiores desafios que deverá ser enfrentado pelos professores caso queiram efetivar uma proposta de alfabetização crítica. (PANSINI; ZIBETTI, 2009).

O professor precisa, ainda, escutar os seus alunos. Eles sentem medo, ansiedade, insegurança, e precisam de espaço para dar vazão a esses sentimentos. Então, o professor precisa promover a interatividade em sala de aula, e buscar o equilíbrio na promoção da aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (2010), pesquisas e estudos conduzidos no âmbito internacional demonstraram a relevância que o letramento possui enquanto prática social, na medida em que tange à identidade da criança, conduzindo-a no processo de aquisição da linguagem.

Afirmou a autora que durante esse processo destaca-se o trabalho conjunto realizado entre a família e a escola, considerando a cultura popular como um dos fatores capazes de ampliar o letramento, uma vez que a presença das linguagens escrita, falada e visual, bem como a integração que se desenvolve na expressão de atividades cotidianas realizadas pela criança, principalmente no ato de brincar, revelam-se como um dos pontos de destaque nesse processo.

O jogo livre, por exemplo, “favorece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, falar e ser ela mesma”. (KISHIMOTO, 2008, p. 149).

Não é desejo da escola que a família se responsabilize pelos conteúdos a serem trabalhados. Não é sobre isso a proposta de parceria à qual os especialistas se referem. Referem-se, sim, à parceria entre as instituições, com o objetivo comum de favorecer o processo de aprendizagem das crianças, enquanto filhos e alunos, através da criação de momentos para essa finalidade.

Zabala (1998) apoia a ideia da interatividade quando elucida o fato de que uma série de oportunidades para a construção de relações interativas entre professores e alunos surge com o adequado desenvolvimento das atividades em sala de aula. Boas escolhas resultarão em boa comunicação, abrindo caminho à inclusão social já a partir dessa fase da Educação Básica.

Segundo Kleiman (2002), o letramento é um processo contínuo, que antecede a escolarização e a perpassa, mas é em âmbito escolar que acontece a sistematização desse processo. Desse modo, a escola e os professores precisam estar preparados para oportunizar o

desenvolvimento de ações de letramento em contexto escolar.

A autora versou também sobre a superação das dificuldades ao longo do processo de alfabetização durante a fase de escolarização, e do letramento que a perpassa, ratificando que dentro de uma dimensão ampla de uso social da língua, quando o aluno conhecer as funções sociais dos textos escritos, será capaz de entender a necessidade de aquisição do código para ler e escrever de forma independente.

Cagliari (2009) levantou a sua principal crítica em relação à escola: a de que ainda existem muitas falhas na instituição responsável por conduzir todo esse processo, especialmente por negligenciar, em sua opinião, o ato de ler.

Justificando a sua preocupação, afirmou o autor que a escola “na prática, ao longo do ano escolar, dá muito mais ênfase à escrita do que à leitura”. (CAGLIARI, 2009, p.147).

A “chave” para a alfabetização moderna é a leitura, o desenvolvimento e a progressão de habilidades na língua do país onde o indivíduo reside, a qual se inicia com a capacidade de compreender palavras faladas e palavras escritas que geram a compreensão profunda de textos em face do conhecimento linguístico do indivíduo. (UNESCO, 2017).

Uma pessoa que viaja e reside em um país estrangeiro, mas é incapaz de ler ou escrever na língua do país de acolhimento é considerada analfabeta em tal país.

A leitura, no processo de alfabetização, é de suma importância para a continuidade dos estudos dos alunos, portanto, as atividades desenvolvidas pelos professores devem facilitar esse aprendizado. O professor precisa estar sempre atento à necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o processo que conduz em sala de aula.

Como exemplo, Kleiman (2002, p. 100-101) refere-se ao seguinte contexto:

[...] a concepção de escrita mais produtiva na alfabetização e aprendizagem da leitura e produção textual é a que enfatiza a dimensão social da escrita, seu caráter situado, dependente das condições de uso; portanto, as perguntas relevantes para decidir o que e como ensinar dizem respeito aos modos de circulação, consumo e produção dos textos escritos em diversas instituições.

A autora chama a atenção para o papel interventivo do professor: “[...] Na leitura, por exemplo, a mediação do professor por meio de perguntas relevantes é crucial para ajudar o aluno a compreender um texto e a conhecer a prática social”. (KLEIMAN, 2002, p. 108).

Complementou a autora que é preciso ir além dos muros da escola através da leitura de textos, facilitando esse processo e não simplificando-o, destituindo-o de significado. Essa facilitação, explicou, decorre de “um trabalho colaborativo envolvendo o professor e os colegas, da participação em práticas orais significativas, que façam sentido, e da mediação do

professor, como agente de letramento mais experiente (não como analista da linguagem)”. (KLEIMAN, 2002, p. 109-110, grifo nosso).

Zabala (1998) chamou a atenção para o fato de que o protagonismo do aluno não se contrapõe ao papel ativo do professor, fazendo com que em sua prática educativa estabeleça parâmetros que tornem possível a mobilidade da atividade mental do aluno, que permitam a ele momentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

Aí reside a relevância da adequada formação docente do professor, especialmente do professor alfabetizador, assunto para o qual Cagliari (2009) também chamou a atenção, declarando que seria possível mudar a realidade em termos de analfabetismo no país, se os professores alfabetizadores fossem formados de forma correta, e que existem milhões de pessoas analfabetas, mas também aquelas que foram mal alfabetizadas.

O autor complementou o seu raciocínio, alegando que “nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. (CAGLIARI, 2009, p. 35).

Reiterou ainda que “mais do que os outros vários tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. (CAGLIARI, 2008, p. 13).

Ao observar a realidade das escolas, fica bastante evidente que, ainda hoje, a alfabetização se constitui num desafio para a Educação.

Fazendo referência ao que Cagliari mencionou, sobre a competência do professor, temos importante colaboração de Perrenoud (1999, 2000, 2007), que em seus artigos e demais publicações explicou tratar-se da aptidão para mobilizar recursos cognitivos (informações, capacidades, percepções, raciocínios, experiências, conhecimentos, entre outros.), para encarar e enfrentar adequadamente e com êxito os desafios impostos ao exercício da profissão docente.

Soares (1985) trouxe ainda um ponto importante a ser considerado, o de que durante todo o século XX, verificou-se uma ampliação da abrangência do termo, na medida em que se incluiu em seu raio de ação, por assim dizer, adultos e jovens, de tal maneira que o foco não seria mais somente na alfabetização de crianças tal como havia sido até então.

A autora relata que a partir do final do século XX, passou-se a discutir a sua relação com a expressão “letramento escolar”, havendo correntes no sentido de sobrepor aquele termo por esta expressão e outras propondo uma complementaridade de sentido entre ambos.

Verifica-se, desse modo, uma vivência contemporânea no sentido de se conduzir a alfabetização fora do contexto relacionado à aprendizagem infantil, abordando-se, também, a sua relação com a noção de letramento, revelando as primeiras percepções no sentido de que um processo complementa o outro.

Tem-se, portanto, uma nova visão dada à alfabetização, que passa a contemplar uma multidisciplinaridade e multifunção em sua definição, abrangendo aspectos que, até então, não eram contemplados na construção de seu sentido. Ganha nova roupagem, que se adequa com maior propriedade à realidade humana contemporânea.

Soares (2017) afirma que o desenvolvimento da leitura envolve uma gama de bases linguísticas complexas, incluindo a consciência dos sons da fala (fonologia), padrões de escrita (ortografia), significado das palavras (semântica), gramática (sintaxe), e padrões de formação de palavras (morfologia), os quais fornecem uma plataforma necessária para uma leitura fluente e compreensão dos textos.

Uma vez que essas habilidades são adquiridas, o leitor pode alcançar a alfabetização do idioma completo, e tal fato inclui as habilidades necessárias para aplicar e compreender o material impresso de forma crítica; escrever com precisão e coerência, utilizar informações para construir o conhecimento a partir de texto e formar a base para tomar decisões informadas em pensamentos objetivos.

Assim, por meio da linguagem é possível que o indivíduo se expresse para o mundo, sendo ela escrita ou falada, a qual viabiliza a criação, construção, imaginação e resolução de problemas.

Desse modo, parte do universo do “ser humano”, devendo por isso serem estimulados os debates em torno da alfabetização bem como do letramento, de modo a proporcionar melhoria da qualidade do ensino e aperfeiçoamento nas práticas educacionais utilizadas. (UNESCO, 2017).

O processo de alfabetização, como já destacado anteriormente, não pode ser contemplado dissociado do letramento, tendo em vista a complementaridade que existe entre um e outro na efetivação do ensino e da educação.

Nesse sentido, Maia e Maranhão (2015) dispõem que o letramento pode ser descrito como sendo um termo, relativamente recente, que surgiu em meio a discussões sociológicas, devendo esse ser compreendido como a capacidade do indivíduo de utilizar a tecnologia da leitura, para atribuir um real significado prático àquilo que se lê, cedendo reflexo a esse.

Soares (2017) lembra que, tradicionalmente, a alfabetização tem sido considerada dentro da ideia de leitura e escrita, mas hoje a compreensão da alfabetização abrange muito mais atos, o que a leva a deter de sinergia, quase que plena, com o letramento.

Em relatório da UNESCO (2010) discorreu sobre o assunto de forma a confirmar que tanto a alfabetização é fundamental para o letramento, quanto o contrário, pois certas habilidades são indispensáveis para a continuidade da aprendizagem no mundo letrado. Referiu-se dessa forma à necessidade de reconhecimento sobre a importância da alfabetização funcional:

Na sociedade moderna, a alfabetização funcional (com letramento) representa uma capacidade fundamental que as pessoas precisam para converter recursos de forma que lhes permita alcançar seus objetivos. A alfabetização funcional permite que os adultos participem de ampla gama de práticas de alfabetização e aprendizagem – escritas, visuais e digitais – no trabalho, em casa e na comunidade. (UNESCO, 2010, p. 71).

Soares (2017, p. 7) assim relativiza a condição de interação entre alfabetização e letramento, atribuindo valor à prática de tais ações:

Letramento diz respeito ao estado ou condição de desenvolvimento humano capaz de fazer com que uma pessoa possa ler e escrever, por isso, o conceito de alfabetização é maior do que a condição de interação, pois, por meio desta prática permite às pessoas interagirem com diferentes grupos e em diferentes situações.

Nesse contexto Micotti (2012) destaca que o letramento não deve ser compreendido como sendo um ato isolado da alfabetização (e vice-versa), sendo vital entender que esse só existe, de modo pleno, quando segue unido em um mesmo contexto educacional, o qual, por sua vez, forma uma lógica de aprendizado e ensino global aos alunos.

A partir do momento em que a criança nasce, tem início a sua jornada de alfabetização, sendo essa nutrida por meio de suas famílias e comunidades.

À medida que a criança entra no sistema escolar, o foco direciona-se fortemente ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, o que as leva a se envolverem em oportunidades de aprendizagem por meio de interações com diferentes formas de texto (impressos ou digitais), usando palavras, imagens e gráficos.

Na esfera educacional os alunos iniciam o seu processo de alfabetização e letramento com o aprendizado de regras da linguagem, construção de significados a partir de vários tipos de conteúdo, comunicação de ideias e pensamentos por meio de bases textuais eficazes, e a adquirir e transmitir informação. (UNESCO, 2017).

Destaca-se, por oportuno, que as enormes quantidades de informações que estão disponíveis por meio da impressão e da Internet mudaram a capacidade de comunicação em todo o mundo, expandindo as formas como os alunos leem e se comunicam.

Tal conjuntura levou a prática pedagógica de alfabetização e letramento a, atualmente, deter significado sociológico amplo, uma vez que é por meio da alfabetização e do letramento que os jovens podem ser preparados para se tornarem adultos responsáveis, críticos e éticos, beneficiando a si e à sociedade onde se encontram inseridos.

Está-se, pois, diante de um quadro que contempla os processos de letramento e de alfabetização como essenciais à concretização de melhorias na qualidade do ensino e adoção de melhores práticas em relação às que vinham sendo adotadas até então.

Tudo isso com o intuito de se formar melhores cidadãos a partir do conhecimento da linguagem, seja ela falada ou escrita.

Ao abordar questões inerentes aos fatores que considera interferir nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento, Cagliari (2009) chama a atenção para o fato de que os atos de escrever e ler são linguísticos, e isso deve ser levado em consideração, quando se pensa na importância da compreensão, pelo professor alfabetizador, das questões da fala e da escrita, suas funções e usos.

O autor complementa o seu raciocínio instigando a reflexão sobre a importância da compreensão dos aspectos da aquisição do conhecimento pelo alfabetizando:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de caminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2009, p. 6).

Para Maia e Maranhão (2015), pode-se então compreender que a alfabetização diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo passa a dispor do domínio dos códigos bem como de habilidades para utilizá-los na leitura e escrita.

Conforme Soares (2017) é possível contemplar a alfabetização como um conjunto de habilidades de leitura, escrita e contagem, esses também descritos como sendo um conjunto de meios de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação em um mundo que a cada dia mais, se mostra digital e mediado por textos ricos em informações que podem viabilizar rápidas mudanças sociais.

Tfouni (2010) ressaltou que na medida em que os alunos se movimentam por meio do sistema escolar, continuam refinando as suas habilidades fundamentais pela exploração de uma variedade mais ampla de textos e tecnologias.

A autora reafirmou que a aquisição e melhoria das habilidades de alfabetização ao longo da vida é fator preponderante do direito dos indivíduos à educação, pressupondo que “o ‘efeito multiplicador’ da alfabetização capacita as pessoas, permite-lhes participar plenamente na sociedade e contribui para melhorar os meios de subsistência”. (TFOUNI, 2010, p.77, grifos da autora).

Para promover a alfabetização como parte integrante da aprendizagem para a vida, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, indica a adoção de práticas educacionais para promover a alfabetização e o letramento, com ênfase nas crianças: (1) Construção de bases sólidas por meio de cuidados e educação na primeira infância; (2) Fornecimento de educação básica por meio de práticas educacionais de qualidade para todas as crianças; (3) Aumento dos níveis de alfabetização funcional para alunos que carecem de conhecimentos básicos de literacia e (4) Desenvolvimento de ambientes alfabetizadores plenos no Ensino Fundamental. (TFOUNI, 2010).

Apointa-se, um novo cenário para o processo de alfabetização, que passa a ser contemplado como elemento que integra um processo maior; o de aprendizagem para a própria vida.

Diante de tal relevância é que foram estabelecidas as referidas diretrizes pela UNESCO, com vistas a difundir o conhecimento e contribuir para a plenitude do processo construtivo de ambientes de cunho alfabetizador no âmbito do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, é pertinente destacar que uma vez que a alfabetização induza ao letramento, na promoção de um mundo mais sustentável, haverá maior participação dos indivíduos no mercado de trabalho, melhorias na saúde e nutrição das pessoas, redução da pobreza e da violência e expansão das oportunidades de vida. (ANDRADE, 2011).

Desse modo, os métodos utilizados não podem privilegiar unicamente as ações de alfabetização, que embora imprescindíveis, não se mostraram suficientes na ampliação da visão de mundo capaz de instrumentalizar o indivíduo para exercer o seu papel de cidadão.

Retomando o que foi mencionado no início desse ponto da dissertação, tem-se que a alfabetização apresenta intrínseca relação com o letramento, estando os processos relacionados à construção de um mundo com maior probabilidade de sustentabilidade,

contribuindo para a melhor formação e inserção social das pessoas, bem como para a redução da desigualdade social e dos efeitos dela decorrentes.

A partir da reflexão sobre as contribuições dos teóricos evidenciados, percebe-se que o letramento é processo integrante de um processo socialmente maior, que é o educativo, e que se encontra intimamente ligado ao processo de alfabetização, que tecnicamente o instrumentaliza, fazendo supor que não exista, na perspectiva dos autores, uma dissociação de processos, revelando, na verdade, que caminham juntos e assim devem ser considerados no planejamento das ações docentes, nas práticas educativas institucionais.

3 METODOLOGIA

A metodologia revela o procedimento de explicação detalhada, minuciosa, exata e rigorosa de toda a ação que é desenvolvida no método (caminho) seguido nos trabalhos de pesquisa. (MINAYO, 2010).

Para a presente pesquisa, fez-se opção por investigação do tipo qualitativa.

Minayo (2004, p. 21-22) refere-se à pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”.

Dessa forma, abrem-se as possibilidades para a triangulação metodológica, de modo que sejam contemplados os objetivos da pesquisa, e os resultados alcançados, analisados a partir de variados enfoques.

No estudo teórico que Marcondes e Brisola (2014, p. 201) apresentaram sobre a triangulação como instrumental analítico para pesquisas qualitativas, as autoras demonstraram que o procedimento em questão contribui efetivamente para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, “voltadas à interpretação e atribuição de significado dos fenômenos investigados, favorecendo o processo de análise indutiva dos dados coletados”.

Sendo assim, para a análise dos dados, o recurso metodológico utilizado foi o de triangulação.

No campo da investigação científica, em especial quando há necessidade de interpretação dos dados e atribuição de significados, entende-se que “propiciar reflexões sobre referenciais analíticos [como a triangulação de métodos] se apresenta sempre como ordem do dia na área da pesquisa”. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202).

Complementando este raciocínio, Lakatos e Marconi (2011) afirmaram que para que os objetivos de uma pesquisa sejam atingidos, o pesquisador conta com os métodos científicos, que contemplam o conjunto de operações ou processos mentais a serem empregados em uma investigação. É, por assim dizer, a linha de raciocínio que é adotada no processo de pesquisa, podendo ser dos tipos: fenomenológico, hipotético-dedutivo, dialético, indutivo e dedutivo.

Diante disso, Gil (2010, p. 8) afirma que para que uma investigação venha a ser considerada científica é necessário que haja, por detrás dela, “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”.

Ratifica o autor a afirmação de que é possível considerar que o método científico é originado de princípios que são reconhecidos como indiscutíveis e verdadeiros, tornando possível chegar a conclusões em razão unicamente da lógica que é aplicada, observando, necessariamente, uma maneira formal de desenvolvimento.

Para a elaboração deste trabalho, optou-se primeiramente por realizar uma revisão de literatura baseada em levantamento bibliográfico sobre o tema, sistematizando a fundamentação teórica através da análise e interpretação dos vários textos, possibilitando a construção dos termos considerados na problematização identificada, na elaboração da síntese das ideias, resultando na formulação de conhecimentos novos, tendo como base tais referenciais.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foi utilizado questionário (formulário Google) elaborado com questões fechadas e abertas, fazendo uso, ainda, de grupo focal e observação direta não participativa.

O tratamento estatístico foi feito pelo *software IRaMuTeQ* (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Esse software foi desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud em 2009.

Camargo e Justo (2013, p. 513) esclareceram:

Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, este programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O dicionário experimental em língua portuguesa encontra-se em fase de aprimoramento, embora já seja bastante adequado. O *IRAMUTEQ* possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o *IRAMUTEQ* pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 513).

Os autores acrescentaram que o *IRaMuTeQ* pode ser ainda mais útil se, entre outros fatores, o pesquisador contar com um bom domínio do estado da arte, de acordo com o tema específico do assunto pesquisado. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Nessa abordagem, a pesquisa é baseada em pequenas amostras, cuja finalidade é proporcionar insights produzidos pela compreensão do universo (contexto) onde está ocorrendo à investigação da problemática estudada.

O procedimento de estudo desta pesquisa foi à observação, investigação e análise reflexiva sobre as práticas docentes desses professores, nas ações de alfabetização e letramento.

O embasamento teórico proporcionado pela realização de pesquisa bibliográfica em fontes diversas e sua conduta interpretativa, serviu para fundamentação e organização didática dos objetivos propostos, tendo a pesquisa de campo como o ponto de convergência entre os saberes sistematicamente organizados e a prática desenvolvida no contexto escolar, possível de ser observada nas etapas da pesquisa.

Para melhor descrição da metodologia utilizada, na sequência serão abordadas separadamente as práticas metodológicas que fundamentam o fazer investigativo: 3.1) o tipo de pesquisa utilizado; 3.2) a população considerada, 3.3) os instrumentos utilizados para coleta dos dados; 3.4) os procedimentos seguidos para a coleta de dados; 3.5) os procedimentos para a análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Se trata de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa contempla estudos que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Os autores reiteram que trata-se de dados que normalmente são coletados a partir de contextos naturais, sem que se levante ou tente medir variáveis ou comprovar hipóteses, buscando evidenciar as várias perspectivas dos sujeitos, bem como os fenômenos contemplados em sua complexidade.

Por esta razão, afirmam, é possível denominar a pesquisa qualitativa também como naturalista, já que os repertórios de significados são construídos pelos pesquisados em suas interações com o meio e com os demais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Através da apreensão das considerações dos diversos autores, entende-se que a pesquisa básica, geradora de novos conhecimentos, busca respostas a questões que ainda são de interesse de investigação da comunidade científica, dentro dos seus muitos campos de atuação.

Para aprofundamento da investigação, utilizou-se de variados instrumentos para coleta de dados, sendo eles: questionário (Formulário Google), observação e grupo focal. Através dos três instrumentos de coleta de dados, oportunizou-se mergulhar em águas profundas na investigação para a obtenção e identificação das informações das quais se propunham buscar, atingindo os objetivos estabelecidos voltados à pesquisa.

O Primeiro passo foi à aplicação do questionário (formulário Google), o qual foi dividido as perguntas em cinco termos de palavras, para que pudesse ser explorado cada termo com profundidade, enriquecendo a coleta através desse instrumento.

O segundo foi à observação em sala de aula, o qual elaborou-se um mapa dividido em 23 itens, e 6 categorias, buscando embasamentos teóricos voltados na elaboração do mesmo, como Zabala (1998) e Perrenoud (2007), para que se tornasse um instrumento rico, conciso e robusto em relação as informações adquiridas. O referido mapa norteou o procedimento de coleta, sendo que através deste, pode fazer uma análise consistente, bem estruturada e profunda das práticas educativas dos docentes, atendendo os objetivos do presente estudo.

O terceiro foi o encontro do grupo focal, que proporcionou a devolutiva dos dois instrumentos coletados (questionário e observação), oportunizando aos sujeitos pesquisados uma reflexão acerca das práticas docentes desenvolvidas por eles, bem como o diálogo sobre as ações voltadas à alfabetização e letramento, métodos e metodologias utilizadas por eles em sala de aula, embasamento teórico em seus planejamentos e, como a forma de avaliação no fazer pedagógico.

Dessa forma pode se configurar como um estudo de caso, evidenciou a exploração das situações cotidianas, a análise dos indivíduos, em uma visão ampla dos dados coletados. Essa pesquisa se trata de um estudo de caso, pois consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu conhecimento, o qual oferece meios flexíveis voltados à coleta de dados, cuja visão da investigação direciona-se à compreensão dos significados que os indivíduos atribuem às suas ações.

Segundo André (2005) estudo de caso pode ser usado em pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural, consente uma amostra menor, porém com profundidade de investigação, permite um contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas.

De acordo com Gatti (2012), considerando o contexto sociocultural vigente, vislumbra-se a cada dia maior submissão dos estudos da Educação a novas exigências de excelência e qualidade.

É certo afirmar, conforme a autora, que esse campo vem sofrendo pressão por imperativos de ordem profissional, científica, administrativa, política e econômica, por vezes de natureza complementar, mas, em muitos casos, contraditórios, sendo que as tensões que são criadas por tais pressões nem sempre são possíveis de serem analisadas e decodificadas mais a fundo.

Dessa forma, o escopo da pesquisa, ou seja, sua amplitude e profundidade estão baseadas em fontes primárias e secundárias, aliando o produto da pesquisa adquirido junto ao público-alvo, aos saberes registrados nas diversas fontes bibliográficas, tornando possível o aprofundamento dos conhecimentos no desenvolvimento do trabalho de investigação.

O caráter exploratório da pesquisa qualitativa pôde ser relativizado através da ideia de que o estudo de caso levou à realização da pesquisa de campo, caracterizando a exploração de situações cotidianas, a análise dos indivíduos e das situações onde realmente acontecem, proporcionando uma visão mais ampla da teoria.

3.2 Delimitação do estudo

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade no interior de São Paulo (Vale do Paraíba), atendendo uma média de 300 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, em jornada parcial e integral. Na localidade onde se encontra instalada a instituição escolar objeto desse estudo existem, no total, 47 escolas municipais que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tem como amostra desta pesquisa parte do corpo docente da instituição e a equipe gestora, num total de oito pessoas: cinco professoras, sendo duas do 1º. ano e duas do 2º. ano do Ensino Fundamental, uma professora alfabetizadora auxiliar, duas especialistas e a diretora.

A escolha da instituição escolar foi motivada, em um primeiro momento, pelo relacionamento consciencioso e cortês estabelecido entre a pesquisadora e a equipe gestora, que gerou afinidade, fazendo com que a proposta de realização da pesquisa tenha sido apoiada e aceita prontamente.

Oportuno reafirmar que a equipe gestora foi incluída nesta amostra, tendo em vista a importância do seu envolvimento nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, a partir da visão percebida pela pesquisadora, da existência de um processo de gestão escolar em uma perspectiva democrática e participativa, conforme justificado anteriormente.

O processo de seleção dos elementos da amostra, na quantidade referenciada, levou em consideração aspectos da pesquisa qualitativa, exploratória, cuja preocupação recai em micro aspectos do universo da pesquisa, que diz respeito ao seu contexto, e ao público-alvo. Tem menor importância a preocupação com dados de exatidão estatística, embora nos estudos de campo existam, muito provavelmente, amostras de dimensões que permitam ser analisadas estatisticamente.

A amostra deste estudo, relativamente pequena, foi selecionada para maximizar a produção de informações devidamente amparadas pelos estudos de revisão bibliográfica. Os dados institucionais disponíveis indicavam uma realidade a ser conhecida mais de perto.

Trata-se de uma amostragem intencional, não probabilística, denotando uma situação em que todos os elementos da população-alvo envolvidos na problemática estudada fazem parte da amostra, ou seja, todos os professores atuantes nos 1º e 2º anos do ensino fundamental daquela escola, selecionada pelos critérios já mencionados anteriormente. Essa amostra revela-se suficiente para que a pesquisadora possa extrair informações precisas, necessárias ao desenvolvimento e resultados da pesquisa.

O intuito foi o de que as informações advindas das fontes secundárias fossem complementadas com os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de coleta de dados possíveis de serem analisados.

O quadro conceitual da escola, evidentemente, foi considerado, pois a referência positiva de sua prática docente, valorizando a prática educativa, aliada ao satisfatório índice de credibilidade das comunidades escolar e local, servirá também ao embasamento necessário à validação dos resultados da pesquisa.

Para a delimitação da amostra, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: professores efetivos e equipe gestora - orientadora pedagógica e orientadora educacional, além da diretora da instituição escolar.

Professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º. anos); do sexo feminino, pois não há pessoas do sexo masculino na regência das referidas salas de aula, nem

na equipe gestora; com idade entre 20 e 50 anos, estando todos de acordo com os termos da pesquisa.

Os critérios de exclusão adotados foram: pessoas que não correspondessem aos critérios definidos na inclusão, e pessoas que apresentassem dificuldade de entendimento sobre o conteúdo e procedimentos da pesquisa.

Diante da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UNITAU, conforme Parecer nº 2.344.961 (ANEXO C) e autorização da instituição, ocorreu a coleta de dados e empreendeu-se na busca dos participantes.

Deste modo foi realizado, pessoalmente, um primeiro contato com o público-alvo eleito para a pesquisa, ocasião em que foi feito verbalmente o convite para participarem. A finalidade desse trabalho de pesquisa foi esclarecida, assim como dos instrumentos para a coleta de dados. A pesquisadora discorreu sobre a importância da participação do grupo na pesquisa para a validação do estudo. Todos aceitaram participar.

Decorridos alguns dias, foram enviados às participantes, via e-mail, os formulários contendo o questionário, acompanhado da explicação sobre a finalidade da pesquisa e solicitando a participação do grupo.

As oito integrantes convidadas mostraram-se disponíveis à participação solicitada, contribuindo com respostas ao questionário, em forma de formulário Google, aceitando também a observação não participativa da pesquisadora e a participação no grupo focal.

Residem atualmente no município de São José dos Campos – SP, os participantes desta pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Após a fase de planejamento, a pesquisadora deu prosseguimento com a execução da pesquisa, abordando, entre outros procedimentos, a coleta de dados, que deu início à aplicação das técnicas que elegeram.

3.3.1 Questionário (Formulário Google)

O questionário (formulário Google) foi elaborado levando-se em conta a construção das perguntas, baseadas no conteúdo, número e ordem das questões, visando favorecer o alcance das respostas ao desenvolvimento do trabalho, cujo objeto de pesquisa detém aspectos

de caráter empírico, ou seja, opiniões, posicionamentos, percepções e preferências dos pesquisados, conforme Apêndice I.

Foi enviado via e-mail a cada participante, num total de oito sujeitos, que responderam às perguntas sem apresentar qualquer resistência.

Gil (1996) é um dos autores que tratam da temática e que consideram o questionário uma técnica bastante viável e pertinente, definindo-o da seguinte forma:

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

O questionário foi composto por questões fechadas e abertas. Sua aplicação foi direcionada às cinco professoras do Ensino Fundamental, sendo duas do 1º. Ano, duas do 2º. Ano e a professora alfabetizadora auxiliar. Também à Equipe Gestora, composta por uma orientadora pedagógica, uma orientadora educacional e a diretora, cujas justificativas de inclusão já se encontram esclarecidas anteriormente, quando se fez oportuno neste trabalho.

De acordo com Rampazzo (2005), o questionário deve ser compreendido como um instrumento de coleta de dados que se constitui por uma série ordenada de perguntas, a serem respondidas por escrito e distante da presença do entrevistador.

O seu valor, esclarece o autor, está na possibilidade de se obter o posicionamento mais franco e sincero do sujeito da pesquisa do que se pode conseguir por meio do uso da entrevista como instrumento.

Ainda de acordo com Rampazzo (2005), a presença do entrevistador é condição que pode servir como fator de intimidação do respondente, impactando, desse modo, os resultados obtidos, que podem ser direcionados pelo entrevistador para o alcance de seus objetivos.

Os resultados coletados no questionário (formulário Google) contribuíram para subsidiar a análise qualitativa, proporcionando a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados e suas trajetórias na formação inicial e continuada.

3.3.2 Observação

No que se refere à observação como instrumento para a coleta de dados, explica Chizzotti (1998, p. 53), que “o observador, munido de uma listagem de comportamentos,

registra a ocorrência destes em um determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou categorizando-os por meios de sinais”.

Ainda de acordo com o autor, por meio das observações é possível colher registros e impressões através do contato direto que é estabelecido com as pessoas que estão sendo observadas.

Ressalta, porém, a coexistência de dois tipos de observações: a observação participante, na qual há interação do pesquisador com os sujeitos, interferindo em sua realidade como participante, estabelecendo estreito contato com os sujeitos que são objetos da pesquisa; e a observação não participante, na qual não há interação do pesquisador com o contexto a ser observado, mantendo-se sempre à distância. (CHIZZOTTI, 1998).

Nesse estudo, a observação foi do tipo não participativa, tendo em vista que não houve interação com os sujeitos da pesquisa, restringindo-se o procedimento a tão somente observar as ações docentes em seu desenvolvimento, com vistas a atingir o objetivo pretendido.

Utilizou-se um roteiro de observação conforme Apêndice II, através de um mapa com as descrições a serem observadas de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa.

O mapa foi elaborado com objetivo de aprofundar nas investigações, enriquecer o trabalho, não deixando dúvidas no que se buscou averiguar através da observação, para isso elaborou-se o referido mapa com 23 itens com questões orientativas e 6 categorias norteadoras, buscou-se embasamento teórico nos autores Zabala (1998) e Perrenoud (2007) para a elaboração do mesmo, com isso o enriquecimento dos questionamentos contidos no referido mapa. Pôde acompanhar através deste, a prática docente desenvolvida por cada educador em sala de aula, as relações interpessoais, o método e metodologias, embasamento teórico, o planejamento, a avaliação e os recursos didáticos utilizados por eles, com um minucioso olhar crítico e reflexivo, vindo ao encontro dos objetivos da pesquisa.

De acordo com Zabala (1998) só é possível ensinar a partir da ideia de como as aprendizagens se produzem, ou seja, conhecer as teorias. Para o autor as formas de intervenção devem levar em conta a diversidade dos alunos identificando o desafio de que necessitam, a fim de que se sintam estimulados em seu trabalho.

Dessa forma é importante um olhar aprofundado, voltado à prática docente nas ações pedagógicas, com vistas à luz do ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (2000) o ensino é construído não só com o conhecimento das aprendizagens do professor, mas também com o conhecimento já construído na mente do aluno, a partir das suas concepções, proporcionando um diálogo entre professor e aluno.

Partindo desse pressuposto, através do mapa de observação, oportunizou-se um olhar profundo e crítico em relação às práticas e ações docentes, bem como as sequencias de procedimentos executados no decorrer das aulas, verificando dessa forma, sua validade enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os educandos.

3.3.3 Grupo focal

Quanto ao grupo focal, Borges e Santos (2005), afirmam que revela-se como sendo uma das diversas modalidades existentes de grupos de discussão ou entrevista grupal.

Perosa e Pedro (2009), por sua vez, definem como uma forma direta de coleta de dados, considerando a fala de um grupo, em que os participantes apresentam um relato de suas percepções e experiências acerca do tema sob estudo, pouco conhecida.

Os autores asseguram que um dos objetivos do uso desse tipo de técnica exploratória, é facilitar o delineamento de pesquisas a serem desenvolvidas no futuro, fomentando, também, a produção literária na medida em que fornece significados sobre o tema, já que a sua orientação se encontra voltada para a geração de hipóteses, bem como para o desenvolvimento de teorias e modelos.

A opção pelo uso do grupo focal para coleta de dados para o presente trabalho levou em consideração tanto os esclarecimentos dos autores citados, como também os pressupostos de Gatti (2005) nas considerações que faz à versatilidade e flexibilidade deste instrumento, características que possibilitam à pesquisadora melhor compreensão das práticas cotidianas, bem como dos comportamentos e atitudes que prevalecem no trabalho com os participantes.

A autora esclarece que em relação à seleção dos participantes do Grupo Focal, privilegia-se a escolha segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, e desde que possuam características comuns que os qualifiquem para a discussão da questão focal.

Complementou as suas colocações evidenciando a importância da utilização dessa técnica na pesquisa:

[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam. [...] O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

De acordo com Minayo (2000, p.109), o Grupo Focal “pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto”.

Trata-se de uma técnica integrativa, flexível e dinâmica, pois possibilita aos participantes a participação em atividades de descontração durante a interação, que geralmente ocorre no início dos trabalhos. (MINAYO, 2000).

Através do mapa de observação, pôde-se fazer a devolutiva do que foi possível observar em sala de aula, pontos positivos e negativos em relação à práxis docente, também oportunizou uma reflexão durante a troca de experiências, no momento da participação dos sujeitos no grupo focal.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Por fazer uso de seres humanos no processo de coleta de dados, o trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a finalidade de resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua dignidade e integridade, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa em seus aspectos éticos.

A pesquisa foi aprovada pelo referido Comitê, através do CAAE 78557517.8.0000.5501, e posteriormente solicitou-se a autorização do gestor escolar para a realização da coleta de dados, através dos instrumentos escolhidos e suas respectivas técnicas de investigação. Obtida tal autorização, realizou-se reunião com a gestora da escola, para esclarecimento dos objetivos da coleta de dados e para acordar os dias e horários de realização da pesquisa com os educadores.

Após essa definição, ocorreu o primeiro contato com a população a ser pesquisada para apresentação da proposta de participação. Foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos futuros participantes, conforme disponibilizado no Anexo I, sendo a eles assegurado o sigilo em relação à identidade de cada um e também a garantia de saída do presente estudo a qualquer tempo.

No decorrer da coleta de dados o envolvimento dos sujeitos da pesquisa foi positivo, pois participaram de todas as etapas sem objeção.

A primeira etapa constituiu-se de aplicação de questionário (formulário Google), elaborados com 35 questões fechadas e abertas, enviados via e-mail aos participantes, com as devidas explicações sobre a finalidade da pesquisa e a necessidade e importância das respostas.

Tomou-se todo o cuidado na formulação das perguntas, para que as mesmas fossem

claramente compreendidas pelo pesquisador e pelo respondente, evitando-se assim um erro de medição. Sabe-se que a formulação tem efeito sobre as respostas. Esse efeito pode ser avaliado comparando-se os resultados em sub-amostras, de perguntas formuladas de forma diferente.

Este primeiro momento ocorreu na primeira semana de março de 2018. Posteriormente, foi efetuada a observação não participativa nas salas de aula, durante quatro dias da segunda semana do referido mês/ano, no período matutino.

Nesse estudo, as informações que forem armazenadas em formato digital serão guardadas pela pesquisadora pelo período contínuo de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Nas tratativas sobre a aplicação do questionário, Lakatos e Marconi (1999, p. 100) destacam importante procedimento a seguir:

[...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 100).

Diante de tais colocações, foram tomadas as devidas providências pela pesquisadora, que enviou uma carta explicando, detalhadamente, a importância e finalidade da pesquisa e a necessidade da parceria para o seu desenvolvimento, conforme relatado, tendo em vista que segundo as autoras, esta medida prática pode ser de grande auxílio para que os pesquisadores consigam maior envolvimento dos participantes e consequentes sucessos do trabalho de coleta de dados que se pretendesse realizar.

A observação, uma das características do método científico, foi à segunda etapa dos procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, que ocorreu em quatro encontros, com ênfase à postura não participativa da pesquisadora, mas de acompanhamento das atividades desenvolvidas, visando identificar os procedimentos seguidos e as ações docentes adotadas.

A observação permite, a detecção e obtenção de informações por vezes não apreendidas por outros métodos.

A técnica de observação vem sendo utilizada em diversas áreas de conhecimento, visto que a mesma possibilita ao pesquisador extrair informações de grupos e situações que com outras técnicas se tornariam mais complexo ou mesmo impossíveis.

A eficiência da observação como metodologia de pesquisa em ciências sociais é baseada na capacidade de recolher dados significativos em um curto espaço de tempo.

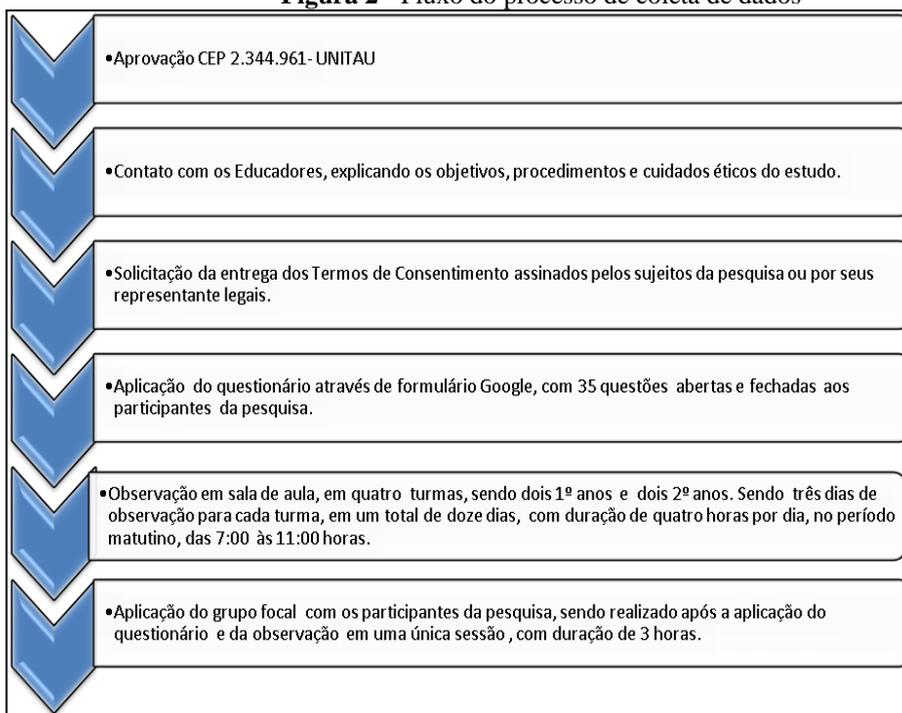
Gil (2010) advertiu que as observações devem ser conduzidas de forma cautelosa, já que são consideradas vulneráveis à ocorrência de erros interpretativos, tendo em vista que se apoiam somente sobre as percepções do pesquisador.

O objetivo desta etapa foi o de obter dados que tornassem possível a realização de uma análise das práticas educativas institucionais referentes às ações de alfabetização e letramento implementadas na unidade escolar e, que proporcionasse aprofundamento das investigações como já referenciado por Chizzotti (1998) ressaltando que, quando o observador está munido de uma listagem de comportamentos, facilita o registro da ocorrência dos acontecimentos no decorrer da observação, facilitando e viabilizando o que se busca registrar, através de um período de tempo determinado no decorrer do que se propõe fazer.

De posse dos dados obtidos na aplicação do questionário, e após a observação não participativa, ou seja, após as duas primeiras etapas, a terceira etapa foi o trabalho com o grupo focal, que visou estabelecer considerações capazes de proporcionar melhor entendimento das práticas utilizadas no cotidiano escolar.

Importante salientar que o questionário (formulário Google) e o grupo focal, foram instrumentos aplicados a todos os sujeitos do grupo de oito participantes da pesquisa. A observação não participativa contou com cinco participantes – as professoras atuantes nas salas de aula, excetuando-se, por razões óbvias, as três participantes pertencentes à equipe gestora.

Figura 2 - Fluxo do processo de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Para análise dos dados foi utilizada a técnica da triangulação, que prevê dois momentos: preparação dos dados coletados utilizando procedimentos pertinentes a cada uma das técnicas de coleta de dados, e análise propriamente dita, do conteúdo e da articulação entre os diferentes dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

A triangulação é de natureza qualitativa, ou seja, diz respeito ao estudo que não possui objeto que necessite ser quantificado. (MINAYO, 2010).

A triangulação metodológica é “um dos processos analíticos para interpretação de dados qualitativos”. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 201). Sobre o assunto, esclarecem as autoras:

No que tange à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203, grifo nosso).

“A análise por triangulação de métodos reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético.” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 201).

A opção por este método foi feita a partir da constatação de que se está diante de um objeto de estudo cuja proposta centra-se em aspectos relativos à inserção de ações de alfabetização e letramento nas práticas educativas institucionais desenvolvidas no 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, de modo que será levado em conta a atuação dos envolvidos, sem emprego de instrumental estatístico quantitativo como base do processo de análise em questão.

A triangulação dos dados possibilitou uma maior reflexão sobre os dados pesquisados, segundo Marcondes e Brisola (2014) amplia o universo investigado, percebendo o objeto de estudo sobre diversas perspectivas, possibilitando complementar, com riqueza de interpretações o tema da pesquisa, além de garantir consistência das conclusões. Foram analisados os três instrumentos coletados (questionário, observação e grupo focal) com um olhar amplo e profundo, comparando os teóricos pesquisados, confrontando as informações, correlacionando os pontos divergentes e congruentes, para uma informação sólida e concisa.

Conforme Marcondes e Brisola (2014), temos na triangulação um recurso de grande valia para a análise em questão. As autoras afirmaram:

[...] na Análise por Triangulação de Métodos está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204, grifos das autoras).

Gomes (2004, p.69) preocupou-se com a possibilidade do “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”, uma questão que, no entendimento da pesquisadora, pode ser resolvida ou minimizada justamente pela articulação dos três aspectos acima citados por Marcondes e Brisola (2014), presentes na análise por triangulação de métodos.

A triangulação metodológica, utilizada na análise de dados, conforme mencionado, foi o recurso metodológico escolhido entre vários procedimentos analíticos voltados à interpretação de dados qualitativos, por representar um caminho que se mostra seguro para a validação da pesquisa.

A análise por triangulação de métodos, segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 206), significa:

[...] adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

As autoras esclarecem que o procedimento analítico em questão, ou seja, a análise por triangulação de métodos desenvolve-se por etapas que caracterizam a busca pelo que denominam de “qualidade formal da pesquisa”, julgando que “a interpretação dos dados é tão importante quanto as outras fases da pesquisa, como, por exemplo, o domínio de técnicas de coleta de dados e a manipulação de fontes de informações”. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202).

Para Günther (2006) a triangulação permite a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto de pesquisa, possibilitando a prevenção de distorções que podem ser causadas pela aplicação de um único método, uma única teoria ou ainda pela visão de um único pesquisador.

Dessa forma a triangulação contempla uma dimensão dos fatores e a obtenção da magnitude da questão analisada. Além da compreensão dos fatos, proporciona uma visão mais complexa e profunda do fenômeno pesquisado.

Na percepção de Duarte (2009) é possível evidenciar contribuições da triangulação metodológica para o avanço da reflexão teórica, bem como para a proposição de projetos de intervenção a partir dos dados que são coletados.

Nesta pesquisa reafirma-se que a triangulação metodológica da pesquisa foi feita a partir da análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário (formulário Google), da observação não participativa e do grupo focal, respaldada pela visão de vários autores aqui mencionados, ressaltando a de Günter (2006), que se refere à triangulação como metodologia ideal para a complementação dos resultados obtidos a partir dos vários instrumentos metodológicos aplicados.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados pelo Google Forms, que possibilitou a apresentação de gráficos e tabelas, permitindo que novas perspectivas se tornassem presentes no processo.

Neves (2018, online), do site Canaltech, uma plataforma multimídia com foco na produção de conteúdo de tecnologia em texto, explica:

Se você precisa criar um formulário ou coletar dados para uma pesquisa online, o Google Forms pode ser um de seus melhores aliados. Com interface simples e funcionalidades intuitivas, a ferramenta permite que o usuário explore o mundo dos questionários de forma gratuita e personalizada. Entre as possibilidades de utilização do Google Forms, estão a criação de enquetes, questionários, formulários de inscrições, pesquisas de opinião, entre outras coisas do tipo.

O questionário permitiu reunir questões em termos-chave com a mesma temática, configurando-se da seguinte forma: 1) Perfil do entrevistado; 2) Formação Inicial e Continuada; 3) Experiência profissional; 4) Formação e Prática docente em alfabetização e letramento; 5) Recursos didáticos.

No termo “Perfil do entrevistado” estão reunidas questões que identificam o perfil pessoal e social dos sujeitos. Em “Experiência Profissional” estão reunidas questões que investigam aspectos relacionados aos fatores voltados à experiência profissional. Os termos “Formação e Prática docente em alfabetização e letramento”, abarcam questões que abordam experiências, formações e métodos de atuação relacionados à prática docente referente à alfabetização e ao letramento. No termo “Recursos didáticos” estão incluídas questões que abordam o conhecimento adquirido e trazido para as ações de alfabetização e letramento.

Para a análise dos dados obtidos por meio da observação em sala de aula, primeiramente foram realizadas transcrições do material coletado, preparando-o para ser submetido à análise estatística dos conteúdos com o auxílio do *software IRaMuTeQ*, desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud, em 2009.

O programa “[...] se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre o corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras” (CAMARGO; JUSTO, 2003 p.513).

O processamento de dados pelo software, segundo Camargo e Justo (2013) propicia o aperfeiçoamento das análises mesmo em grandes volumes de texto. No Brasil, a utilização de softwares para análise de textos existe desde 1990, auxiliando a organização dos dados e facilitando as análises de conteúdo, quando aplicadas. Os dados são classificados em categorias que, por sua vez, formam as classes de palavras, e são analisados conforme explicitado pelos autores.

O objetivo da utilização desse software foi fazer uma análise automática dos textos transcritos, em uma classificação hierárquica descendente de ocorrências simultâneas no vocabulário dos indivíduos pesquisados.

O programa permitiu identificar seis classes de palavras: 1) Práticas Educativas em Sala de Aula; 2) Alfabetização e Letramento; 3) Relações interpessoais professor/aluno; 4) Domínio do conhecimento; 5) Metodologia para Letramento; 6) Metodologia para Alfabetização.

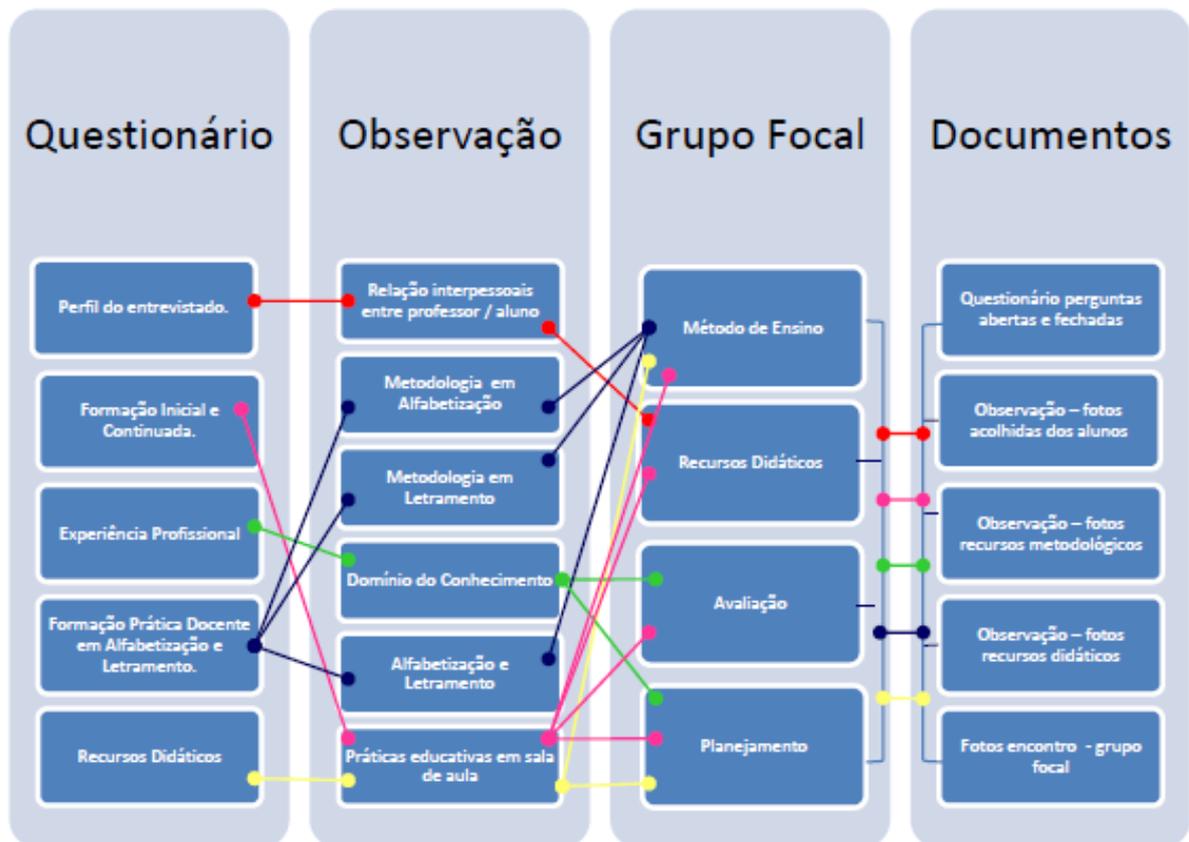
Na Classe 1 foi possível definir: Relações interpessoais entre professor/aluno; na Classe 2, Metodologia para Alfabetização; na Classe 3, Metodologia para Letramento; na Classe 4, Domínio do Conhecimento; na Classe 5, Alfabetização e Letramento e na Classe 6, Práticas Educativas em Sala de Aula.

O aprofundamento e a compreensão do evento estudado são características decorrentes da utilização conjunta de métodos diversos e da união de concepções e observadores na mesma pesquisa, resultando em aumento dos graus de rigorosidade e complexidade atribuídos ao trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos na pesquisa, bem como as análises e discussões. A partir da análise de cada instrumento de coleta de dados, conforme descrito no capítulo anterior, realizou-se a triangulação dos dados que, em conformidade com o destacado por Marcondes e Brisola (2014), possibilita que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo em torno de seu objeto de estudo. A (Figura 3) ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados.

Figura 3 - Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A apresentação dos resultados foi organizada conforme os termos-chave do Questionário, que contribuíram para subsidiar a análise qualitativa, proporcionando a identificação do perfil dos educadores da instituição, a formação inicial e continuada, a experiência e trajetória profissional, a formação voltada à prática educativa nas ações de alfabetização e letramento e os recursos didáticos utilizados.

Para a elaboração do questionário foram utilizados cinco termos-chave, sendo eles: perfil do entrevistado; formação inicial e continuada, experiência profissional; formação e prática docente em alfabetização e letramento; recursos didáticos e demais elementos, conforme os blocos que seguem.

Inicialmente, foi apresentado o questionário de acordo com a classificação da divisão dos termos. Esses blocos, em que estão reunidos os resultados das diferentes técnicas, abordam aspectos semelhantes, nomeados da seguinte forma: Perfil do entrevistado (questionário), envolvendo a classe Relações interpessoais entre professor/aluno obtida através da análise da observação, e a classe Recursos didáticos (grupo focal); Formação Inicial e Continuada (questionário), envolvendo a classe Práticas educativas em sala de aula (observação) e as classes Método de ensino, Recurso didático, Avaliação e Planejamento (grupo focal); Experiência profissional (questionário), envolvendo a classe Domínio do conhecimento (observação) e as classes Avaliação e Planejamento (grupo focal); Formação e Prática docente em alfabetização e letramento (questionário), envolvendo as classes Metodologia em alfabetização, Metodologia em letramento e Alfabetização e letramento (observação) e a classe método de ensino (grupo focal); Recursos didáticos (questionário), envolvendo a classe Práticas educativas em alfabetização e letramento (observação) e as classes Método de ensino e Planejamento (grupo focal).

Faz-se importante observar que na apresentação dos dados, as referências às falas dos sujeitos participantes da pesquisa serão feitas utilizando-se nomes fictícios.

Essa providência foi tomada para que a pesquisadora tivesse melhores condições de identificar cada participante, durante a fase de coleta de dados, favorecendo o processo de análise, e ao mesmo tempo garantindo que seus nomes sejam mantidos em sigilo durante todas as fases e na divulgação dos resultados da pesquisa.

4.1 Caracterização da Amostra

A apresentação dos dados da pesquisa tem início com a caracterização dos sujeitos. Para tanto, são apresentados os aspectos referentes às suas especificidades sociodemográficas, especialmente ao que diz respeito: idade, gênero, graduação, pós-graduação, tempo de atuação na educação, tempo de atuação nos anos iniciais e, por fim cargo/função desempenhado na escola. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados a fim de melhor compreender quem são estes sujeitos e então contextualizá-los perante a temática desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta, então, as características dos 8 professores que participaram do estudo, cujo exercício profissional está ligado à docência, orientação educacional, orientação pedagógica e direção escolar – na unidade escolar selecionada.

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Gênero	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação Anos iniciais	Cargo / Função
Professora Mel	F	38	Magistério	Psicopedagogia	13 anos	6 anos	PD
			Pedagogia	Gestão Educacional			
			Ciências biológicas	Cursando Mestrado			
Professora Soraia	F	46	Magistério	Psicopedagogia	28 anos	28 anos	PAI
			Pedagogia	Docência no Ensino fundamental anos iniciais			
Professora Lúcia	F	48	Magistério	Psicopedagogia	27 anos	27 anos	PAI
			Pedagogia	Educação infantil			
Professora Dalva	F	47	Magistério	Psicopedagogia	10 anos	10 anos	PAI
			Pedagogia				
Professora Ucrécia	F	46	Magistério	Psicopedagogia	28 anos	14 anos	POE
			Pedagogia	Gestão da educação			
			Comunicação social	Educação especial inclusiva			
Professora Paloma	F	45	Magistério	Psicopedagogia	20 anos	8 anos	PAI
			Pedagogia	Gestão da educação			
				Educação especial inclusiva			
				Cursando Mestrado			
História							
Professora Gláucia	F	39	Magistério	Psicopedagogia	20 anos	9 anos	PAI
			Pedagogia	Gestão da educação			
				Educação especial inclusiva			
				Supervisão escolar			
Artes							
Professora Amália	F	47	Magistério	Psicopedagogia	23 anos	11 anos	POP
			Pedagogia	Gestão da educação			
				Educação especial inclusiva			
				Supervisão escolar			
História	Docência no Ensino fundamental anos iniciais						

Fonte: Elaborado pela autora.

Siglas Cargo/Função: ■ Professora Diretora – PD (1); ■ Professora anos iniciais – PAI (5); ■ Professora orientadora educacional – POE (1); ■ Professora orientadora pedagógica – POP (1).

Os dados coletados através do questionário, observação em sala de aula e encontro do grupo focal, contribuíram para subsidiar a análise de investigação qualitativa na qual se insere o referido estudo, proporcionando a identificação do perfil dos educadores dentro da instituição, suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para a elaboração do questionário foram utilizados cinco termos-chave, sendo eles: perfil do entrevistado; formação inicial e continuada; experiência profissional; formação e prática docente em alfabetização e letramento, e recursos didáticos utilizados em suas ações pedagógicas, a observação em sala de aula se pautou em um roteiro de observação, tomando como suporte uma matriz de observação, como já descrito anteriormente e por último o encontro do grupo focal que também contou-se com um roteiro norteador para a discussão.

4.1.1 Perfil dos participantes

Identificou-se que todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, uma vez que, conforme já explicado, não havia professores do sexo masculino atuando nas salas de 1º e 2º. Anos do Ensino Fundamental, e também na equipe gestora.

Um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), realizado em 2017, traz que o percentual de docentes é predominantemente feminino, ou seja, mais de 2,2 milhões de professores dão aulas na educação básica brasileira e a grande maioria é formada por mulheres. Cerca de 80% dos docentes são do sexo feminino, sendo que destas, mais da metade possui 40 anos de idade ou mais. (BRASIL, 2018).

No que se refere à idade, foram identificados 2 grupos de faixa etária, sendo duas professoras com idade entre 30 e 40 anos e seis professoras entre 40 e 50 anos, resultado que se assemelha ao obtido pela pesquisa, já citada, do Inep/MEC, ou seja:

Os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. Segundo Siniscalco (2017), os professores representam cerca de 1,7 % (61 milhões) da população mundial entre 16 e 64 anos de idade, sendo que, nos países mais pobres, estão concentrados em faixas etárias mais jovens. No Brasil, há uma

concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes. (BRASIL, 2018).

É importante que os educadores internalizem a convicção de que um trabalho mantenedor de bons resultados acontece quando sua dedicação é total, procurando sempre inovar a sua prática.

Em relação ao estado civil, os dados demonstraram que dois sujeitos pesquisados são divorciados e seis são casados, caracterizando a necessidade de envidarem esforços para conciliarem da melhor maneira possível a vida familiar e profissional, em virtude do comprometimento existente em relação à profissão, à casa e à família, especialmente envolvendo os filhos.

Segundo Nóvoa,

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1995, p.24).

Conciliar vida familiar e vida profissional é uma questão fundamental na sociedade. Porém o que realmente se pretende conciliar são as duas esferas da vida, ou seja, vida profissional e todas as demais atividades relacionadas com a família. É na família que se desenvolve a personalidade dos indivíduos e as relações de afeto. Neste sentido, a vida profissional além de ser fonte primária de rendimentos, bem como, uma forma de realização pessoal. Daí, a importância de conciliar as duas coisas.

Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto social, político e histórico em que o professor está inserido.

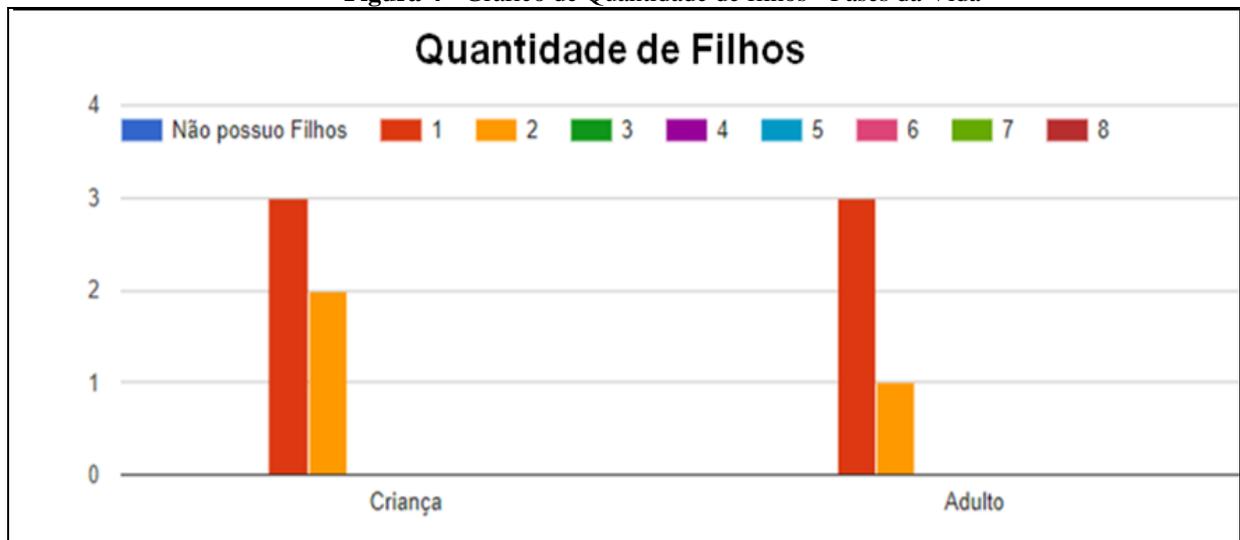
Sobre o estado civil, UNESCO (2004, p. 48-49) teve como resultado de sua pesquisa, que:

[...] os professores se declaram, em sua maioria, casados (55,1%), situação que não varia muito segundo o sexo. Chama a atenção, entretanto, o fato de 28,3% serem solteiros, o que pode estar relacionado com um perfil de professores mais jovens no Brasil: 42,4% têm menos de 35 anos de idade. Contudo, os pesquisados apontam para a presença de novas composições familiares (6,1%), que, segundo Castells (1999), é reflexo das transformações na ordem global que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos. A

grande maioria dos professores já constituiu uma unidade familiar autônoma em relação à original (formada com seus pais): pelo menos 71,6% deles declararam morar com a família nuclear que construíram. [...] Por conta da dificuldade de manter autonomamente a família que constituíram, ou ainda porque se responsabilizam por pais e irmãos, 26,9% dos professores declararam habitar junto com sua família nuclear original. Há também 4,4% que afirmam viver sozinhos, 5,3% que moram com outros parentes e 3,6% que moram com não-parentes.

Em se tratando de filhos (Figura 4), todos os sujeitos são pais/mães de filhos adultos e crianças, com predominância de crianças. A pesquisa revelou que naquela amostra não há sujeitos com mais de dois filhos, crianças ou adultos.

Figura 4 - Gráfico de Quantidade de filhos - Fases da Vida



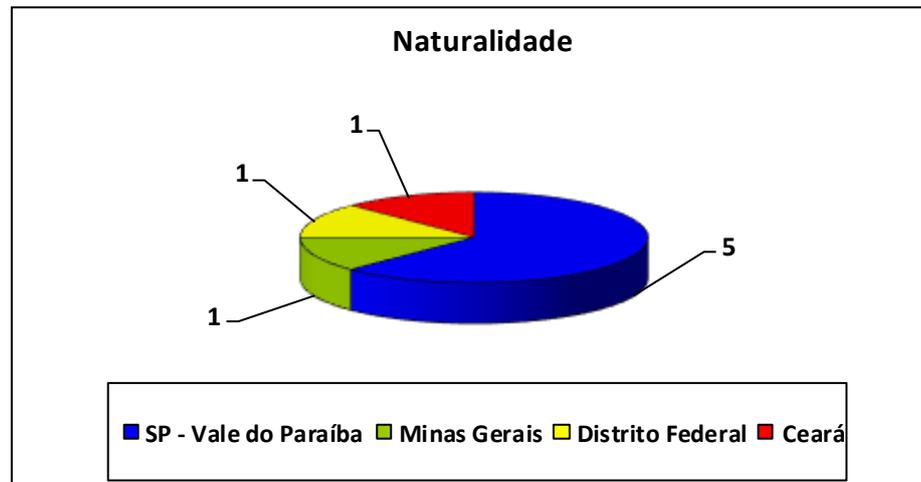
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Diante do exposto, o grande problema é que esse profissional, em geral, vive cansado diante de tantas atividades que a função requer; o excesso de tarefas ligadas à função de professor causa um esgotamento físico e intelectual. Comportamento resultante do sistema de ensino extremamente burocrático adotado no país. O professor brasileiro é cercado de um arsenal de burocracias, como: diários, planos de aula, fichas avaliativas, formulários, entre outros. Incluindo ainda a imensa quantidade de trabalho que o professor leva para casa, tais como: plano de aula, elaboração de atividades, provas, trabalhos, correções, testes, projetos etc. Ainda pode salientar a questão da defasagem salarial que muitas vezes não supre todo o trabalho realizado fora da escola, nos finais de semana e feriados. Mesmo diante de tamanha demanda, o professor

precisa conciliar sua vida pessoal e profissional para manter os dois lados em equilíbrio, o que muitas vezes se torna exaustivo e estressante.

Quanto à naturalidade dos sujeitos segue especificado de acordo com os dados demonstrado na (Figura 5), sendo que, cinco professores são da região do Vale do Paraíba-SP, localidade onde se concentrou a pesquisa; um professor do Estado de Minas Gerais; um professor do Distrito Federal e um professor do Estado do Ceará.

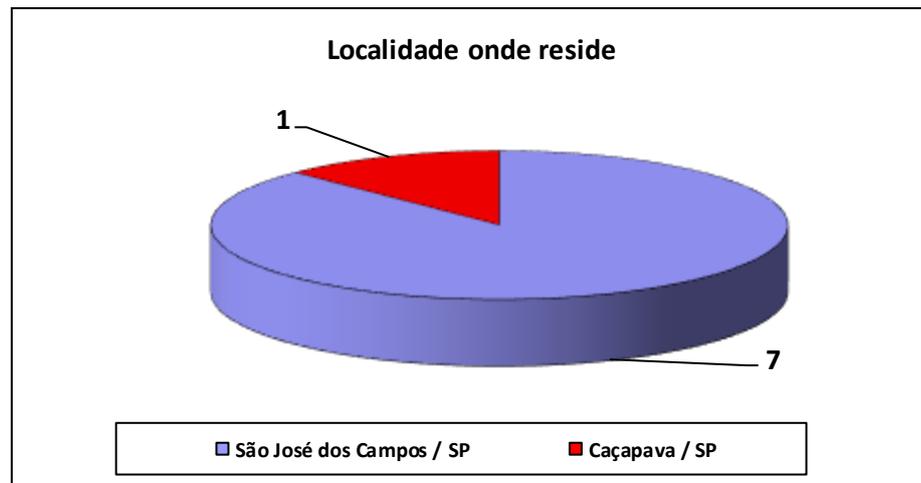
Figura 5 - Gráfico de Naturalidade dos educadores



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No que se refere à localidade onde residem os sujeitos (Figura 6), sete professores residem na localidade onde a pesquisa foi realizada, e um professor em uma cidade vizinha, ponto favorável no que tange à vantagem de maior concentração e permanência dos sujeitos na mesma localidade em que trabalham.

Figura 6 - Gráfico de Distribuição dos educadores - localidade onde residem



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

4.1.2 Formação inicial e continuada

Em relação à formação acadêmica inicial/graduação os oito participantes da pesquisa possuem curso superior com formação em Pedagogia. Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, tanto o fundamento epistemológico, quanto os princípios pedagógicos implicam novos papéis para alunos e educadores, em qualquer esfera, desde a pré-escola até o nível superior. É nesse contexto que se perfaz a concepção e a urgência sobre a formação de professores, pois é algo que deve ser pensado como um processo ininterrupto que não deve se esgotar com uma conclusão de um curso.

Pode-se perceber que, quanto à formação inicial, todas professoras começaram com a formação inicial no curso técnico de Magistério, que era visto anteriormente como uma profissão vocacional que ainda era muito determinada pela sociedade e pela família. Depois do término do Magistério, essas professoras buscaram o aprimoramento de seus conhecimentos através de novos cursos, sendo que todas optaram pelo curso de Pedagogia como primeira Licenciatura, partindo do princípio que parte da formação está relacionada à prática em sala de aula, além do estágio supervisionado. Porém, de acordo com relato das referidas professoras o que fez a diferença em sua docência foram as formações contínuas, elas que alicerçaram suas ações pedagógicas, lhes fornecendo o suporte necessário para os desafios da sala de aula.

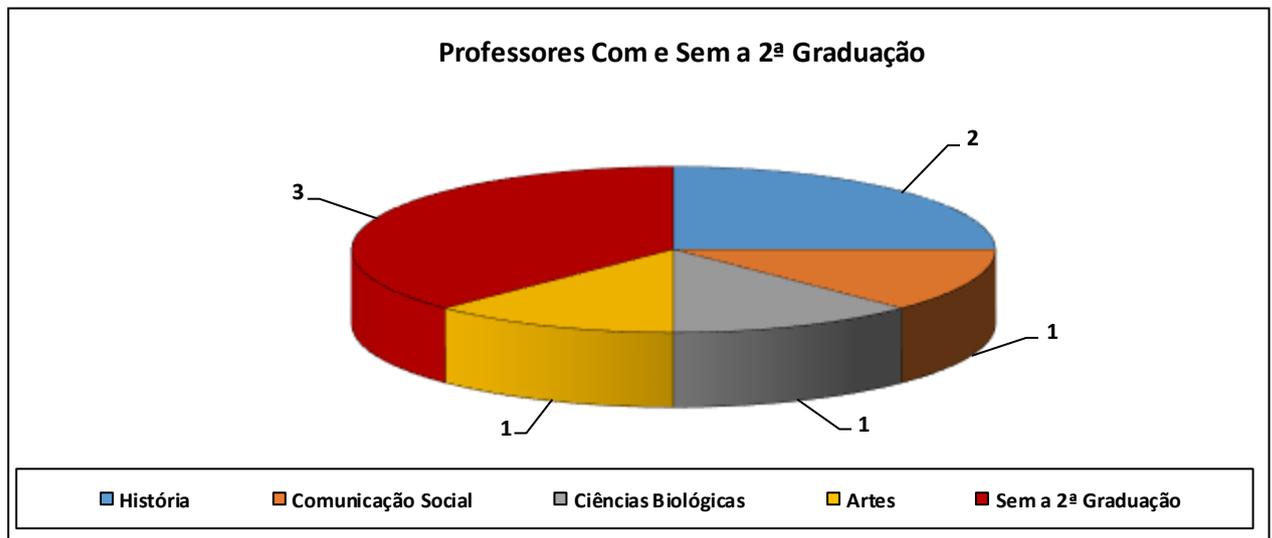
Gatti (2009, p.57) afirma sobre a importância do estágio como ponto de articulação com o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira. De acordo com a autora “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na

graduação, como nas experiências com a prática docente, por meio dos relacionamentos inter pares e com o contexto das redes de ensino”.

Nessa perspectiva a Pedagogia não habilita o estudante somente a lecionar, mas também a realizar diversos trabalhos na área educacional, como por exemplo, gestão, coordenação e administração escolar.

Quanto aos sujeitos pesquisados com e sem a segunda graduação, identificou-se que cinco dos professores possuem a 2ª graduação em áreas distintas, “História, Comunicação Social, Ciências biológicas e Artes”, e que três não possuem a segunda graduação, conforme dados ilustrados na (Figura 7).

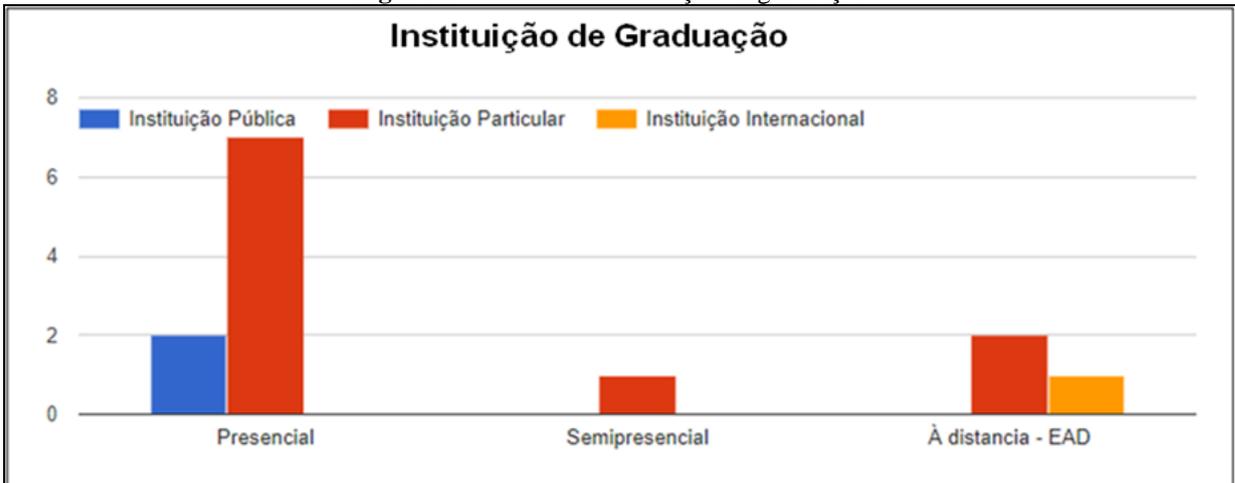
Figura 7 - Gráfico de Professores com e sem segunda graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A análise dos números apresentados, conforme coletados, referentes aos títulos dos cursos, revelou que os educadores atuantes em sala de aula possuem graduação específica para trabalhar com séries iniciais, e que alguns profissionais buscaram uma segunda graduação, enriquecendo seu conhecimento educacional.

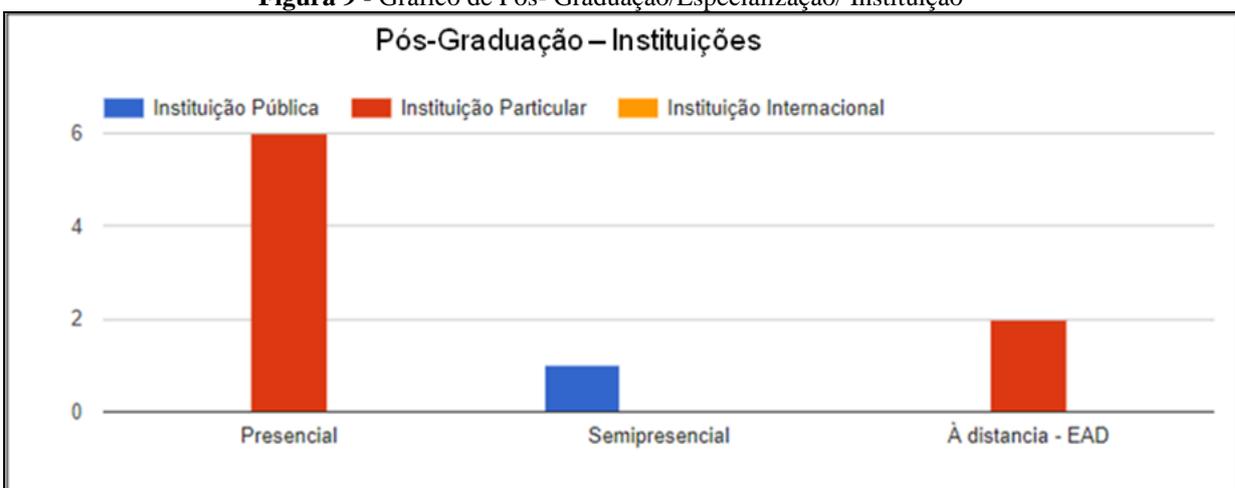
No que se refere à escolaridade/graduação em instituição pública, particular ou internacional (Figura 8), constatou-se que a maioria estudou em instituição particular, porém com participação em instituição pública, em cursos de modalidade presencial, semipresencial e à distância – EAD. A ênfase recai no fato de a maioria ter frequentado curso na modalidade presencial e de que alguns professores possuem a segunda graduação, conforme já mencionado, sendo que a primeira graduação foi em curso presencial e a segunda graduação em curso à distância-EAD ou semipresencial.

Figura 8 - Gráfico das Instituição de graduação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Oportuno mencionar que, de acordo com os dados do INEP/MEC (BRASIL, 2018), os professores em sua maioria possuem nível superior, são graduados em Pedagogia ou Ciência da Educação e lecionam Língua/literatura Portuguesa.

No que se refere a pós-graduação/especialização em instituição pública, particular ou internacional, bem como de forma presencial, semipresencial ou à distância-EAD, percebe-se que a maioria cursou em instituição particular de forma presencial, ainda de acordo com os respondentes alguns cursaram em EADs (curso à distância) ou semipresencial. Segue (Figura 9) comprovando os dados citados.

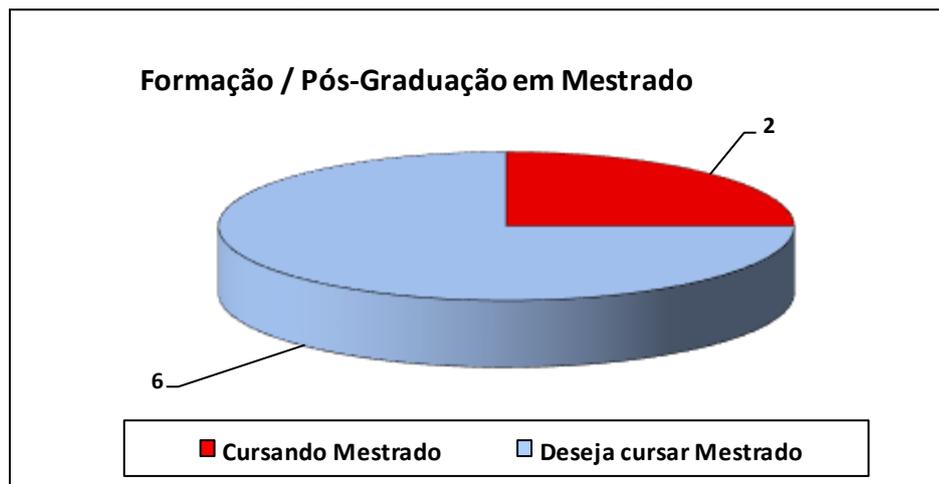
Figura 9 - Gráfico de Pós- Graduação/Especialização/ Instituição

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto a formação/Pós-Graduação em Mestrado/Doutorado, foi constatado que seis professoras participantes da pesquisa apresentam o desejo de cursar a referida formação,

porém, justificam que a falta de tempo, as dificuldades que enfrentam em conciliar escola e família, os intempéries do decorrer do dia a dia faz com que adiam a participação nessa modalidade, já duas professoras estão participando do curso de pós-graduação em mestrado profissional em educação e salientam que pretendem dar continuidade nos estudos para aprimoramento de suas práticas docentes. Esses dados constam na (Figura 10).

Figura 10 - Gráfico de Pós- Graduação

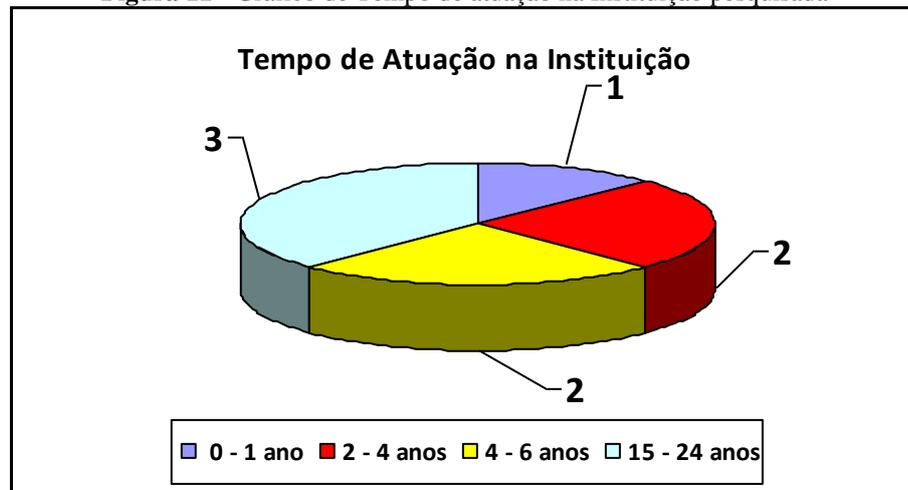


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

4.1.3 Experiência Profissional

Em relação ao tempo de atuação na instituição de ensino em que houve a pesquisa, as educadoras participantes do estudo possuem tempo relevante para conhecimento da clientela, o que possibilita um melhor trabalho em suas ações docentes, haja vista, que parte do princípio que se deve conhecer o educando para que possa ser respeitado as suas diversidades socioculturais.

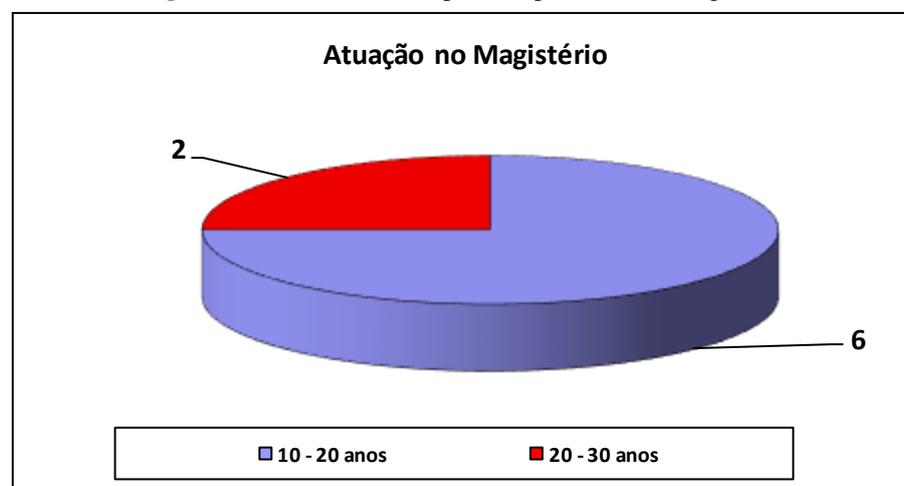
Figura 11 - Gráfico de Tempo de atuação na Instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação ao tempo de atuação no magistério dos sujeitos desta pesquisa, ilustrado na (Figura 12), sugerem que estas professoras são profissionais experientes, que possuem no mínimo de 10 a 20 anos de experiência na docência.

Figura 12 - Gráfico de Tempo de experiência no Magistério



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Diante do exposto acima, segundo Gatti (2016, p. 168-169):

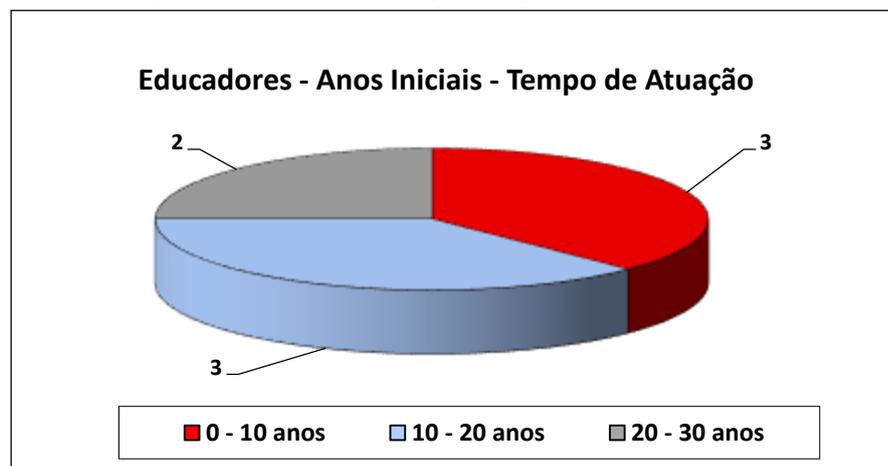
Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares (sic) e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias (sic), crenças, práticas,

rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (GATTI, 2016, p. 168-169).

Dessa forma, são professoras que buscam aprimorar suas ações educativas ao longo de suas experiências profissionais no magistério, através de reflexões contínuas do seu fazer pedagógico em sala de aula, inovando e aprimorando os seus saberes.

Em relação à experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, (Figura 13), constata-se que os educadores atuantes em sala de aula, apresentam tempo relevante em relação à experiência nessa etapa de ensino.

Figura 13 - Gráfico de Tempo de experiência nos anos iniciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

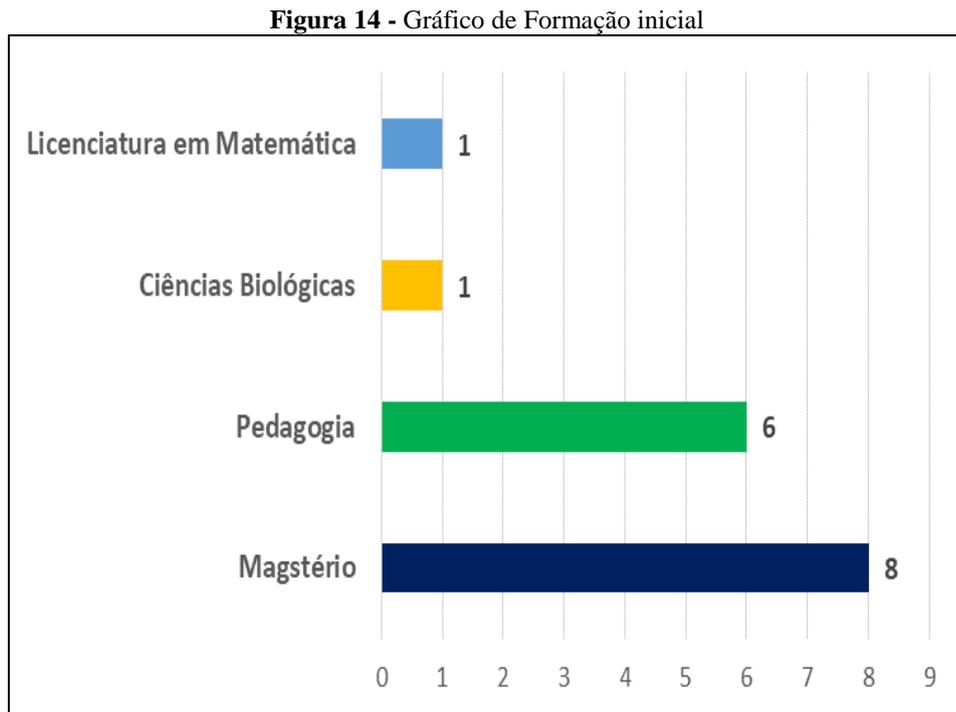
Assim, é na própria ação docente que apresentam saberes. O saber docente se forma na congruência entre a teoria e a prática, e o trabalho docente acaba por se concretizar nessa “práxis” educativa, em um movimento constante de ação-reflexão-ação que produz o ensinar.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221, grifo nosso).

Essa ampla experiência nos anos iniciais do ensino fundamental fornece segurança quanto ao fazer pedagógico, pois há de se considerar que um profissional experiente faz a diferença na construção do saber.

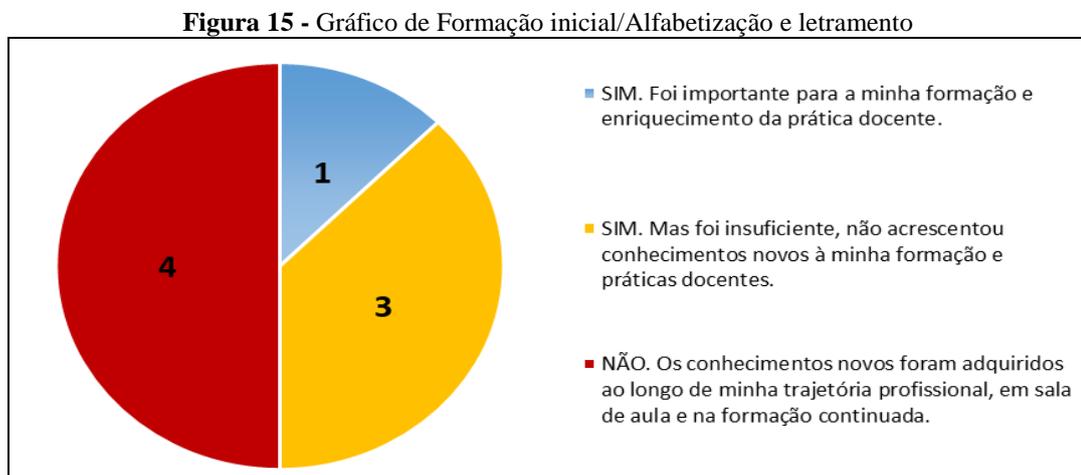
4.1.4 Formação – Prática Docente em Alfabetização e Letramento

Em relação ao termo “Formação – Prática docente em Alfabetização e Letramento” pode destacar a formação inicial dos participantes voltadas ao magistério conforme (figura 14), o que caracteriza conceitos favoráveis para a prática docente do educador.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

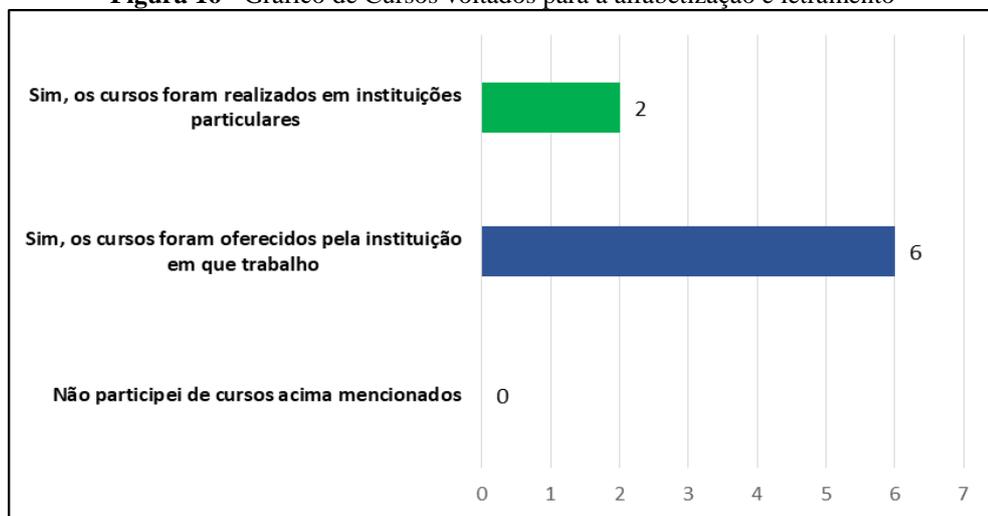
Quando perguntado aos participantes se a formação inicial contemplou estudos sobre alfabetização e letramento, as respostas foram divergentes, conforme demonstrado na (Figura 15).



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto à participação dos sujeitos pesquisados em cursos voltados para a alfabetização e letramento, como meio para aprofundamento e suporte em suas práticas docentes, como base para uma boa reflexão nas mais variadas dimensões do processo educativo, vindo calhar em aprimoramento e novas experiências para a formação docente, para a pergunta foram relatados alguns cursos como exemplo: PROFA, Letra e Vida, PNAIC, outros, percebe-se que as respostas também são variadas, de acordo com a (Figura 16) demonstrada abaixo.

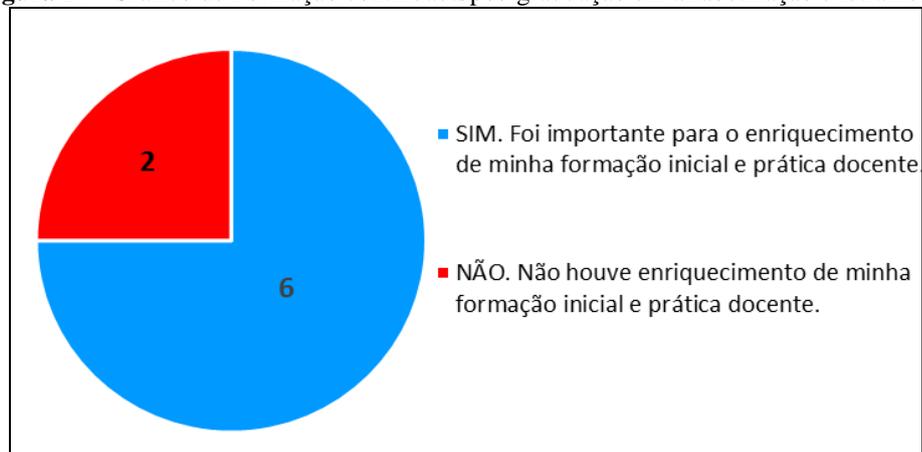
Figura 16 - Gráfico de Cursos voltados para a alfabetização e letramento



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação à contemplação de estudos sobre alfabetização e letramento na formação continuada/pós-graduação, a resposta dos sujeitos da pesquisa também foram divergentes, de acordo com a (Figura 17) demonstrado abaixo.

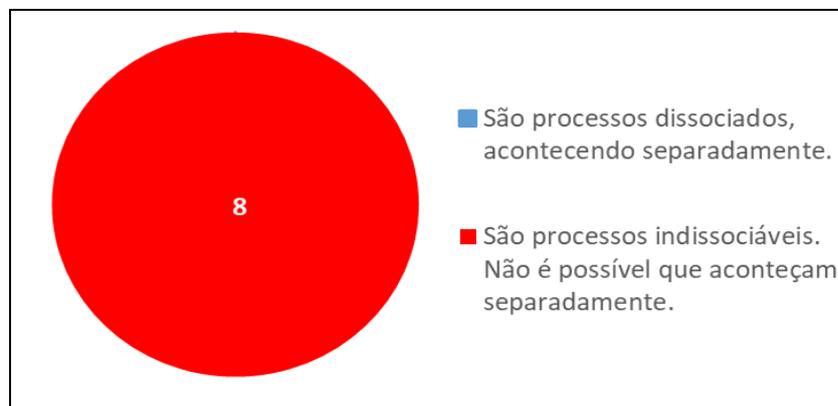
Figura 17 - Gráfico de Formação continuada/pós-graduação em alfabetização e letramento



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação às respostas dos sujeitos quando perguntado se os processos de alfabetização e letramento são dissociados ou indissociáveis, obteve 100% da mesma resposta, ressaltando que a alfabetização é essencial para o letramento e da mesma forma o letramento também é de fundamental importância para a alfabetização. Ainda complementaram que os dois termos estão interligados em um mesmo contexto de aprendizagem, levando o educando a interagir em diversas situações na sociedade de maneira consciente e crítica, fazendo a diferença como cidadão atuante em um mundo globalizado e acelerado. Esse relato pode ser confirmado de acordo com a (Figura 18).

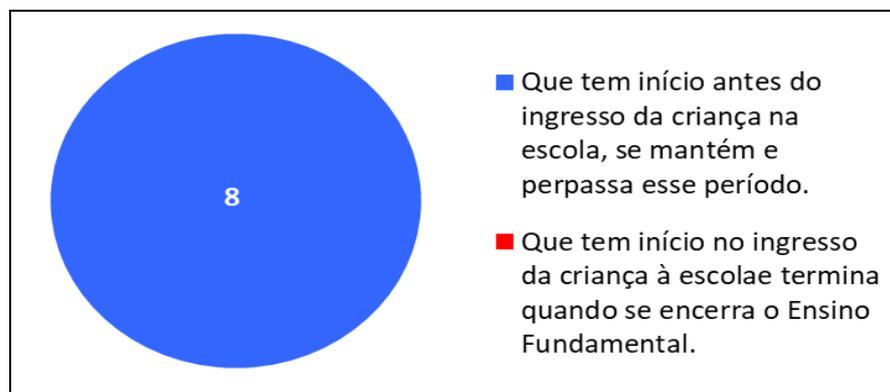
Figura 18 - Gráfico de Processos de alfabetização e letramento/dissociados ou indissociáveis



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quando perguntado aos sujeitos da pesquisa, “se no seu entendimento, o letramento é um processo que tem início antes do ingresso da criança na escola, se mantém e perpassa esse período ou se tem início no ingresso da criança à escola e termina quando se encerra o Ensino Fundamental”, obteve 100% da mesma resposta de acordo com a (Figura 19) demonstrada abaixo.

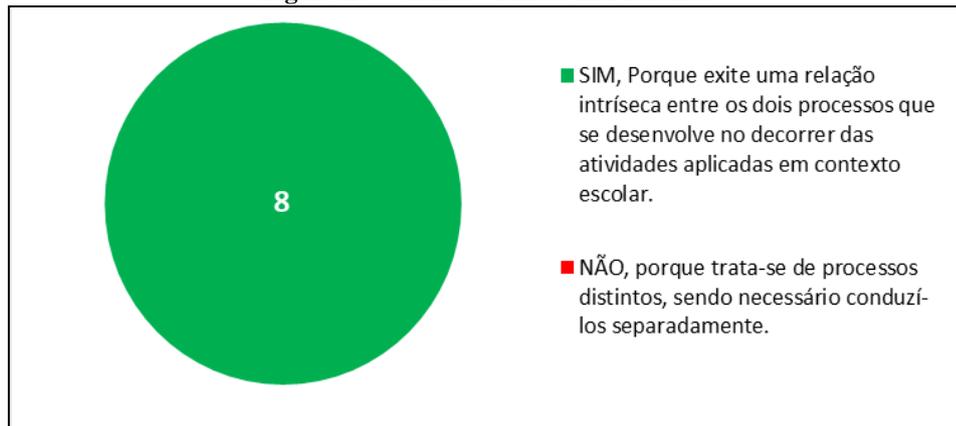
Figura 19 - Gráfico de Letramento/Ingresso da criança



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De acordo com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos sujeitos pesquisados, quando perguntado se em sua prática docente poderia afirmar que é possível alfabetizar letrando, as respostas foram unânimes em relação à importância de alfabetizar letrando, pois o conceito do aprendizado através de códigos no mundo atual está fora dos conceitos educacionais, pode confirmar o enunciado de acordo com a (Figura 20).

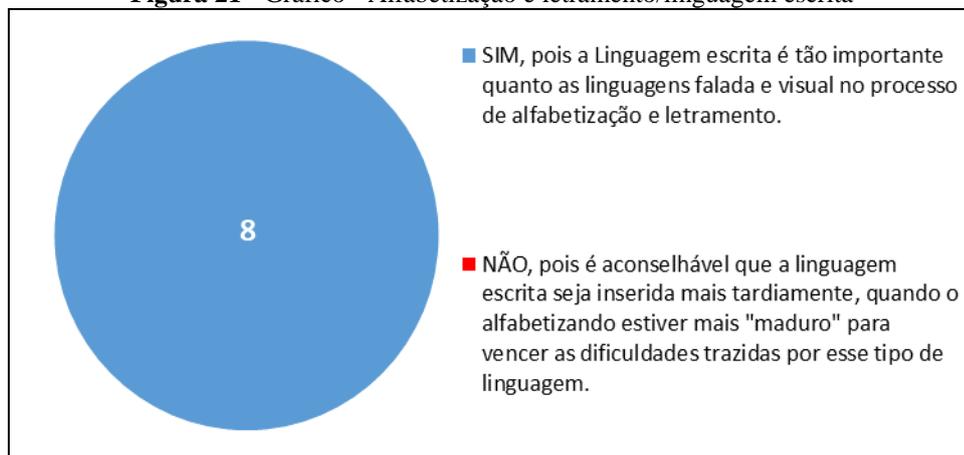
Figura 20 - Gráfico - Alfabetizar letrando



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto às respostas obtidas, quando perguntado se nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, deve-se enfatizar o processo de alfabetização e letramento, com a inclusão de atividades de linguagem escrita, nota-se que 100% deram a mesma resposta, valorizando o uso da linguagem falada e visual no processo de alfabetização e letramento, conforme demonstrado na (Figura 21).

Figura 21 - Gráfico - Alfabetização e letramento/linguagem escrita



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto a concepção que embasa as suas práticas de ensino, sabendo que há uma concepção teórica por trás de todas as práticas do professor, mesmo que este não tenha

consciência disso, seguem algumas falas dos sujeitos pesquisados que ilustram esse enunciado:

[...] de acordo com Magda Soares a pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais, ou seja que faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Baseando-se nessa concepção é possível direcionar a prática educativa para formação integral do indivíduo. (Professora Mel).

Na escola a criança deve interagir com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. Cabe ao professor proporcionar atividades que despertem o interesse dos seus alunos e possibilitem avanços em sua aprendizagem. (Professora Soraia).

Eu gosto muito das teorias criadas por Wallon, Weisz, Emília Ferreiro. (Professora Lúcia).

Eu gosto do construtivismo. (Professora Dalva).

Minha prática baseia-se na concepção de ensino e aprendizagem, da construção de conhecimento pelo aluno à partir das relações que estabelece com os saberes sociais, com suas experiências e contexto em que vive. (Professora Ucrécia).

A minha compreensão sobre os processos que permeiam sua concepção, é fruto do seu olhar pedagógico entre seu repertório de conhecimento teórico e aquilo que observa no cotidiano e essa associação lhe permite verificar evidências de uma construção de percurso na compreensão da linguagem que se escreve. (Professora Paloma).

As concepções teóricas que se baseiam minha prática, são as ideias de Jean Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro. (Professora Gláucia).

A concepção teórica que embasa a minha prática pedagógica é a sóciointeracionista, pois trabalho a partir de agrupamentos e trocas, possibilitando o diálogo constante entre os alunos e intervenções que possibilitam o avanço significativo do aprendizado de cada um. (Professora Amália).

De acordo com Zabala (1998) sobre a concepção de aprendizagem, o autor afirma que não é possível ensinarmos sem nos determos nas referências de como os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno, se referindo a diversidade.

Ao perguntar aos sujeitos da pesquisa, se eles como professores alfabetizadores, atuando nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, se contemplam algum/alguns método(s) específico(s) em sua prática docente, obtive as seguintes respostas:

[...] utilizo o Construtivismo em minha prática docente, onde o aprendizado se dá em conjunto entre professor e aluno, ou seja, o professor é um mediador do conhecimento que os alunos já têm em busca de novos conhecimentos, criando condições para que o aluno vivencie situações e atividades interativas, nas quais ele próprio vai construir os saberes. (Professora Soraia).

[...] utilizo uma mescla de diferentes métodos, como o do aluno em busca da descoberta e resolução de seus desafios, aplicados pelo método construtivista, tento aplicar atividades em sala sendo para eles uma mediadora e acredito em trabalhar com o método onde busca o que a criança já sabe e que carga pode lhe trazer, mesmo antes da escrita convencional, como destacada por Ana Teberosky para o desenvolvimento de sua escrita autônoma. (Professora Lúcia).

[...] utilizo a proposta construtivista – um aprendendo com o outro. (Professora Dalva).

A proposta construtivista, não é um método, é uma proposta de trabalho e utilizo essa proposta. (Professora Ucrécia).

[...] no momento não sou professora alfabetizadora, estou na função de especialista. Entretanto, observo as práticas orientadas pelo curso do PROFA e exercícios de identificação das hipóteses das crianças por parte dos professores, que geram discussões profícuas entre os docentes. Percebo que embora os vocabulários e discursos sejam empregados demonstrando alinhamento com concepções construtivistas, verifico posturas, práticas e avaliações desconexas deste contexto. (Professora Paloma).

[...] em minha prática docente faço uso da teoria sociointeracionista e construtivista, sendo necessário em algumas situações fazer uso do método tradicional. (Professora Gláucia).

[...] Procuo trabalhar levando em consideração a concepção pedagógica da Rede Municipal onde o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento e, nas salas de 1ºs e 2º anos trabalho com agrupamentos de aprendizagem, busco inovar as aulas, incentivando e valorizando o conhecimento prévio do aluno, pois há de se considerar que a criança traz consigo conhecimentos que devem ser valorizado no decorrer do ensino e aprendizagem. (Professora Amália).

De acordo com Roldão (2017) ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém, demanda focar na especificidade do conhecimento docente, no entanto deve questionar e aprofundar para entender qual a natureza desse saber, dessa forma, apropriar-se do que se busca ensinar.

Percebe-se que as professoras pesquisadas apresentam uma larga experiência profissional, são responsáveis, competentes, são convictas que uma educação de qualidade está diretamente condicionada ao fato de o professor compreender que o seu fazer pedagógico é também determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e, por via de consequências, as dimensões sociais. São professoras que estão em constantes busca de formação para o aprimoramento de suas práticas educativas.

4.1.5 Recursos didáticos

Quanto as metodologias utilizadas como recursos didáticos para que as aulas sejam diversificadas e inovadoras, foram apontados os seguintes discursos de acordo com as falas dos sujeitos:

Utilizo agrupamentos produtivos - Lousa digital - Atividades significativas, para que as aulas sejam atrativas e incentivadoras, temos que ser criativos, pois os alunos vive em um mundo digital, senão inovarmos eles não se interessam pelas aulas. (Professora Soraia).

Utilizo um leque com a mistura de diferentes métodos, desde conteúdos pré-estabelecidos até os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos; o lúdico e a sua autonomia em diferentes idades e realidade, além de agrupamentos produtivos. (Professora Lúcia).

[...] trabalho com agrupamentos produtivos, pois oportuniza o diálogo, a troca de experiência, e aí os alunos sentem motivados a produzir. (Professora Dalva).

Trabalho com agrupamentos produtivos, propostas interativas, interação com o outro e etc. Temos que buscar inovar todos os dias, se ficarmos na mesmice, o aluno não se interessa pelas aulas. Meu planejamento é bem eclético, digamos assim, uma gama de atividades em que os alunos têm que estar em constante reflexão e participação. (Professora Ucrécia).

Como especialista no momento, observo por parte de alguns professores, a utilização de jogos, uma organização diferenciada da turma e do espaço para aprendizagem. Vejo que são criativos e inovadores, suas aulas são motivadoras e os alunos são participativos, e com isso posso afirmar que os resultados são satisfatórios. (Professora Paloma).

Utilizo metodologias que valorizam a interação, a resolução de problemas, a pesquisa, a circulação e socialização de conhecimento. Para tanto planejo as aulas com atividades em agrupamento dos alunos, utilizando as tecnologias e ferramentas que propiciem estas trocas. (Professora Gláucia).

Utilizo métodos voltados para a compreensão de que o aluno constrói o seu conhecimento através do lançamento de hipóteses, utilizo agrupamento produtivo. Desta forma, procuro ser mediadora dos alunos fazendo interferências que possam ajudá-los em sua aprendizagem. (Professora Amália).

Através da observação, constatou-se que as aulas são dinâmicas e inovadoras, os professores utilizou-se de diversos recursos metodológicos para contemplar seus objetivos. No decorrer das observações em sala de aula, constatou-se que todos os dias as aulas eram atraentes e motivadoras por todos os professores observados, eles trabalham bastante com a contação de história como recurso para explorar os conteúdos planejados, houve momento em que a professora utilizou-se da história “Bibilico” de Eva Furnari para contar a história, iniciou-se a história falando da autora, da capa do livro, deixando os alunos curiosos para

saber sobre a história. Depois ao contar a história vivenciou os personagens, fazendo com que os alunos interagissem com a história através da exploração e indagações. Depois a professora utilizou-se dessa história para trabalhar os demais conteúdos, exemplo, a matemática, explorando a quantidade de personagem, quem era maior e o menor, a língua portuguesa para explorar as letras e os sons e dessa forma a participação dos alunos foi surpreendente.

Nesse sentido a prática das professoras condiz com o discurso, observou-se que as professoras contribuem para que os alunos desenvolvam o senso crítico, através de suas ações pedagógicas.

Para Perrenoud (2000) o ofício de professor está se transformando, ou seja, em trabalho de equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e as situações de aprendizagem, surgindo novas competências para ensinar, organizando e dirigindo situações de aprendizagens.

Quanto a pergunta sobre as estratégias utilizadas em sala de aula para que contemplassem alfabetização e letramento, as respostas foram variadas:

Trabalho com projetos e sequências de acordo com a matriz curricular da prefeitura e o “Ler e Escrever” (material proporcionado pela instituição). No 1º bimestre, sempre trabalho com parlendas e cantigas, as quais contribuem bastante no processo de alfabetização e letramento, por serem textos de memória e significativos. Utilizo a lousa digital, o livro “Ler e Escrever” e apostila. Gosto de trabalhar com agrupamentos, mas dependem do objetivo de cada atividade. Para que os alunos avancem em suas hipóteses de escrita é importante trabalhar os agrupamentos com hipóteses próximas. (Professora Soraia).

[...] as atividades vão desde as diferentes leituras, os trabalhos em grupo, os recursos áudio visuais, as discussões e envolvimento fora da sala. O trabalho é realizado individualmente quando a necessidade da observação do que o aluno já sabe e qual avanço de processo de seu conhecimento se encontra em avaliação e atendimento próprio. O trabalho em grupo, na alfabetização, é o que mais utilizo, pois, ele proporciona em sala, o auxílio ao outro e na junção da resolução de um conflito. Eu trabalho em grupo, pois proporciona as crianças hipóteses próximas e que tirem suas dúvidas, que troquem informações e elaborem estratégias pessoais no avanço de seus conhecimentos. (Professora Lúcia).

[...] trabalho com Agrupamentos e com atividades que os incentivem a busca pelo conhecimento. (Professora Dalva).

Trabalho com Agrupamentos por oportunizar a socialização e a interação e dessa forma, auxilia alcançar os objetivos traçados através do planejamento de aula. (Professora Ucrécia).

[...] observo, que uma parte dos profissionais já se desafiam a desenvolver um trabalho coletivo, com agrupamentos, incluindo a ludicidade e o afeto como ingredientes aliados no desenvolvimento do seu trabalho. Porém, o trabalho desenvolvido com bases na individualidade é mais presente entre os docentes desta escola. (Professora Paloma).

Utilizo materiais didáticos que me dão suporte (matriz curricular, ler e escrever), textos adequados para a alfabetização, sequencias didáticas, projetos, pesquisas, etc. Trabalho com alunos agrupados e individualmente. (Professora Gláucia).

Trabalho com agrupamentos produtivos, os resultados são satisfatórios e nos proporciona alfabetizar letrando. (Professora Amália).

De fato comprovou-se que as professoras apresentam metodologias inovadoras e diferenciadas para trabalharem seus planejamentos, são aulas muito bem preparadas e diferenciadas, utilizando de materiais diversos, ou seja, recursos interativos, materiais impressos, variados livros de literatura infantil e didáticos, cadernos de atividades, contação de história, teatro, jogos, brincadeiras, exploram a ludicidade, enfim, constatou-se que as professoras demonstram ter conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento, conseguem instigar os alunos a observarem e refletirem sobre o que está sendo proposto, desafiando os alunos a chegarem ao objetivo almejado através das atividades.

Segundo Soares (2017) alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis, sendo assim a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Quando perguntado sobre o entendimento por agrupamento produtivo; aprendizagem contextualizada e significativa; e intervenções, os sujeitos deram as seguintes respostas:

[...] no agrupamento produtivo, faz-se necessário organizar os alunos de acordo com os níveis de hipótese de escrita mais próximas para desenvolvimento de atividades que faça com que os mesmos ampliem suas competências para o avanço na hipótese de escrita. A aprendizagem contextualizada decorre de situações específicas, do envolvimento dos sujeitos e a aprendizagem significativa, dentro de uma abordagem pedagógica assentada na resolução de problemas na sua complexidade. As intervenções são as ações do professor que promovam a reflexão sobre a leitura e a escrita. Eu me pauto nisso. (Professora Mel).

Agrupamento produtivo é formar grupos de alunos com hipóteses próximas, para que possam refletir sobre suas escritas. É importante a intervenção dos professores, levantando questões que possam ajudá-los a avançar. Aprendizagem contextualizada - são atividades que proporcionam ao aluno trazerem para sala de aula experiências vivenciadas que podem dar vida e significado ao conhecimento. As intervenções devem ser realizadas pela professora, levantando questões que possam ajudar os alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita e leitura. (Professora Soraia).

Agrupamento produtivo, como já listou anteriormente, proporciona a interação ao trabalho do auxílio ao outro em seus conhecimentos proximais, a resolução de conflitos com mais de um mediador entre os alunos, a troca de ideias e seus avanços, numa linguagem mais simples do que a do professor. Esse processo deverá estar dentro do uso e atividades práticas com a realidade vivida por eles motivando a aprender e ter sentido no que vê. Neste processo as intervenções deverão ser

pontuais mostrando que seu conhecimento está ali próximo e dentro do que ele já sabe. (Professora Lúcia).

Agrupamento produtivo é unir alunos que possam se ajudar, pré-silábico e silábicos, um colaborando com o outro. O que se trabalha em sala precisa estar dentro de um contexto, uma história contada, um fato ocorrido. Intervenção é o educador auxiliar para que a criança forme seu pensamento, ajude-o a pensar. (Professora Dalva).

Agrupamento produtivo é quando unimos duas ou mais crianças com saberes que se complementam para realizarem suas atividades; aprendizagem contextualizada é quando a criança aprende dentro do contexto em que está inserida, sua cultura e intervenções é o tipo de mediação que se faz com o aluno, de acordo com seus saberes, com seu potencial. (Professora Ucrécia).

Agrupamento produtivo é formação de duplas, trios ou mesmo grupos, a partir dos objetivos que se estabelece para a atividade a ser desenvolvida, por exemplo, utilizo muito os recursos tecnológicos disponíveis na escola, e o agrupamento é fundamental para que obtenha bons resultados. Criar condições para que as discussões dentro deste grupo sejam positivas para avanços que se deseja aos alunos é o princípio que norteia o levantamento das possibilidades de montagem desses grupos. Forma-se os grupos, pensando nas capacidades e necessidades de cada um dos alunos diante do desafio que se vai propor. (Professora Paloma).

Agrupamento produtivo são crianças que realizam as atividades juntas para haver a troca de experiências e conhecimentos e assim o avanço da aprendizagem. Aprendizagem contextualizada é aprendizagem que tem significado, que faz parte do cotidiano, está presente na vida da criança e poderá ser utilizada em situações que vivenciará (do cotidiano). Intervenções são momentos em que o professor fará questionamentos que levem o aluno a refletir para posteriormente avançar em seus conhecimentos. Na minha prática eu utilizo todos esses recursos, para que eu possa atingir os objetivos traçados em meu planejamento de aula e, dessa forma alcançar a alfabetização e o letramento. (Professora Gláucia).

No agrupamento, os alunos são colocados em agrupamentos de acordo com a sua hipótese de escrita. Aprendizagem significativa é quando possibilitamos que o aluno trabalhe em sala de aula situações que partam de vivências ou a partir da realidade das crianças. As intervenções são realizadas para que os alunos avancem em suas hipóteses. Hoje com as aulas ministradas com o auxílio dos recursos tecnológicos, o agrupamento proporciona a inter-relação entre os colegas, contribuindo para o diálogo e a troca de aprendizagem. (Professora Amália).

As respostas das professoras mostram a dimensão informativa ancoradas nos diferentes recursos didáticos e metodológicos utilizados por eles, o que constatou-se através da observação, que os procedimentos aplicados por eles procedem em aulas sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas, lúdicas, interativas por meios tecnológicos, incluindo a linguagem escrita, permitindo a alfabetização voltada ao letramento.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012) as mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes.

No encontro do grupo focal ao discutirem sobre a diferença entre o aluno alfabético e alfabetizado, os sujeitos se colocaram através de suas falas da seguinte forma:

[...] alfabético é o aluno que compreende como se escreve usando as letras do alfabeto. Alfabetizado é aquele aluno que domina o código alfabético, que sabe transformar uma palavra oral em palavra escrita e vice-versa. Para tal ele necessita conhecer as letras, conhecer fonemas e ler e escrever com relativa fluência. (Professora Mel).

[...] alfabético é o aluno que compreende o sistema de escrita, sendo capaz de ler e escrever palavras e frases, mesmo que não convencionalmente e o alfabetizado é capaz de ler e produzir textos de diferentes gêneros. (Professora Soraia).

[...] em parte os dois processos correm de forma complementar, mesmo sendo distintos. O aluno alfabético é aquele que se apropriou do processo de escrita de sua codificação e seu significado. Já o aluno alfabetizado utiliza da escrita como além da mesma no seu uso social e suas competências ampliando e fazendo uso dessas funções. (Professora Lúcia).

O aluno alfabético é aquele que conhece a escrita e alfabetizado é aquele que realiza a escrita, apropriando-se dela. Escrever corretamente. (Professora Dalva).

O aluno alfabético conhece o sistema alfabético de escrita, o código. Alfabetizado, é conhecedor da linguagem que se escreve, de diferentes gêneros textuais, sabendo utilizá-los quando necessário. (Professora Ucrécia).

Na minha opinião, na verdade, não existe aluno alfabético. Existe o aluno que está na hipótese alfabética da escrita. Ou seja, esse aluno já compreendeu como se dá a escrita, a lógica da linguagem que se escreve na base alfabética. O aluno alfabetizado é aquele que já alcançou a compreensão da linguagem, pela leitura e escrita, que já utiliza procedimentos de leitor e escritor e é capaz de atribuir significado ao que se lê e escreve. (Professora Paloma).

A diferença é que o aluno alfabético compreendeu o funcionamento do sistema de escrita e o alfabetizado, além disso, compreendeu a função social daquilo que lê e escreve, dos diferentes tipos de textos que circulam e fazem parte do seu dia-a-dia. (Professora Gláucia).

Alfabético, é o aluno em escrita alfabética, alfabetizado é a pessoa que lê e compreende com proficiência o que está lendo. (Professora Amália).

De acordo com Soares (1985) a alfabetização é um processo contínuo, em que não é possível definir uma linha de corte para dizer que em um determinado momento uma criança está alfabetizada, isso vai depender do conceito de alfabetização que se adota, ou seja, se a criança está alfabética, se a criança descobriu que se escreve com letras e que as letras representam sons, pode-se considerar essa criança alfabetizada, mesmo que seja pouco, mas ela está alfabetizada.

Quanto a pergunta, se todo aluno letrado é alfabetizado e todo aluno alfabetizado é letrado, os sujeitos pesquisados responderam conforme respostas abaixo.

[...] mesmo sem serem alfabetizados os alunos podem alcançar níveis de letramento, embora o letramento e a alfabetização caminhem próximas. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. (Professora Mel).

[...] todo aluno letrado é alfabetizado. Porém o aluno alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. (Professora Soraia).

[...] não, o aluno alfabetizado é aquele que domina a escrita e a leitura convencionalmente. Ele se torna letrado quando utiliza da leitura e escrita ferramentas para responder as demandas sociais que a mesma exige. (Professora Lúcia).

[...] alfabetizado é aquele que escreve e lê. Letrado é aquele que interpreta, vai mais a fundo. Pesquisa. (Professora Dalva).

[...] não, nem todos alunos alfabetizados são letrados e vice-versa. Existem alunos que, embora ainda não dominem o sistema alfabético de escrita, conhecem a estrutura de diferentes gêneros textuais e sua utilização dentro de contextos diversos. Mas também existem alunos alfabetizados que não compreendem o mundo letrado, os gêneros e os contextos nos quais estão inseridos. (Professora Urcécia).

Alfabetizado é uma conquista da qual o letramento se utilizará. Ou seja, ser alfabetizado é a base para o processo de letramento. Entende, por letramento a capacidade de ir além dos significados do que se lê e escreve. O processo do letramento é maior, pois nele se constrói a capacidade de fazer inferências, relações, constatações, comparações no universo da leitura e da escrita, formando a capacidade do sujeito de fazer leitura de mundo, por meio da linguagem que se escreve, da imagem que se vê, do filme que se assiste, estabelecendo conexões entre as diferentes dimensões da linguagem e expressões humanas. (Professora Paloma).

[...] não, o aluno pode ser letrado, conhecer as funções dos textos (leitura e escrita) e não saber ler e escrever. Não, o aluno pode compreender o funcionamento do sistema de escrita e não ter habilidades para as práticas que envolvem esse sistema, ou seja, apresenta dificuldade em compreender os textos para que servem. (Professora Gláucia).

Ser um aluno letrado vai além de ser alfabetizado, pois letrado é o indivíduo que sabe responder com proficiência as demandas sociais da leitura e escrita. (Professora Amália).

Como já salientado anteriormente, percebeu-se que as professoras apresentam propriedade em suas falas, entendem que não deve alfabetizar o aluno através da codificação e decodificação, mas sim, por procedimentos que oportunizam a alfabetização em conjunto com o letramento, e para isso, o planejamento das referidas professoras estão sistematizados juntamente com o currículo, conteúdos e avaliação.

Soares (2000, p. 19) ao referir-se ao termo alfabetizado diz que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição

de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.”

Para finalizar o questionário/formulário Google, foi perguntado aos sujeitos pesquisados, se gostariam de fazer alguma consideração (pensamentos, críticas, questões) que não foram contemplados no formulário, ressaltando o seu ponto de vista em relação ao assunto proposto, foi obtido as seguintes respostas.

[...] acredito na importância e na responsabilidade do professor alfabetizador no processo de alfabetização dos alunos do 1º e 2º anos. (Professora Mel).

Trabalho com alfabetização há muitos anos e me sinto realizada. É um trabalho árduo, porém gratificante quando colhemos os frutos. Infelizmente nem sempre conseguimos conciliar a teoria com a prática, devido a quantidade de alunos por sala, indisciplina e falta de estagiária ou um segundo professor que nos auxilie nos agrupamentos produtivos. (Professora Soraia).

[...] não tenho nada a acrescentar, me sinto grata ao participar da pesquisa, me fez perceber e refletir sobre coisas que com as atribuições do dia a dia eu não percebia. (Professora Lúcia).

Eu não tenho nada a acrescentar as perguntas foram muito bem formuladas. (Professora Dalva).

[...] não tinha nada a questionar, foi gratificante participar da pesquisa, uma oportunidade de refletir sobre a nossa prática pedagógica. (Professora Ucrécia).

[...] fica o registro do seu reconhecimento ao estudo que está sendo desenvolvido como fator promotor do desenvolvimento profissional docente e da gratidão em participar deste movimento. (Professora Paloma).

Todas as questões foram consideradas importantes, pois estavam claras e objetivas. Ao responde-las, também nos permitiu fazer uma auto análise de nossas ações pedagógicas. (Professora Gláucia).

Não tenho nada a complementar, é sempre bom poder compartilhar de experiências e participar de pesquisas para o aprofundamento de novos conhecimentos. (Professora Amália).

Os resultados mostram que as respostas atribuídas pelas professoras, são pautadas no conhecimento e comprometimento em relação à prática pedagógica, o que constata-se resultados positivos na qualidade de ensino da referida instituição escolar pesquisada.

4.2 Análise da observação

Para a análise da observação foi realizada a leitura dos 23 itens observados de acordo com o mapa orientativo, que foi elaborado baseado no roteiro de observação. Para a

elaboração do referido mapa, buscou-se fundamentação teórica em Zabala (1998) e Perrenoud (2007).

Zabala (1998) afirma, para que a atuação docente consiga um clima de respeito mútuo, deve adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades dos sujeitos bem como o desenvolvimento de todas as capacidades. Já Perrenoud (2000), salienta de forma semelhante que “as bases para a transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão” é providência urgente, pois somente a partir desse ponto será possível avaliar o que é feito na prática.

Foi pensado no mapa de observação, para que pudesse proporcionar uma análise profunda em relação ao que se propunha identificar, salientando que a pesquisa por se tratar de um estudo de caso, buscou-se a profundidade das informações, através do material coletado.

Neste sentido a observação foi pensada como uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, em que se pretendeu realizar análises descritivas e exploratórias com objetivo de inferir sobre um fenômeno que remetesse à certas regularidades, passíveis de generalizações.

Após transcrição, os dados coletados na observação e no grupo focal foram codificados com a ajuda do *software IRaMuTeQ*. (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Com a sua utilização pode-se criar categorias e classificar as falas dos participantes, facilitando a identificação das representações sociais por meio de ocorrências no vocabulário. Os resultados apontados pelo *software* articulam-se com os dados observados em sala de aula, também com as falas das professoras pesquisadas através do questionário respondido por elas e também com o diálogo do encontro no grupo focal, recorrendo dessa forma às diferentes fontes de dados coletados.

De acordo com Camargo e Justo (2013), a linguagem compõe os dados produzidos em pesquisas qualitativas e, assim sendo, são de grande relevância aos estudos que envolvem opiniões, pensamentos e crenças. O pesquisador, ao lidar com dados subjetivos, precisa estar atento ao necessário rigor metodológico das investigações, especialmente na fase de análise de dados.

Os autores reforçam, então, que diante desses desafios, e levando-se em conta também o grande volume textual de algumas pesquisas, a utilização de softwares para análise de dados textuais (análise lexical) é cada vez mais frequente. Os softwares possibilitam a quantificação

e o emprego de cálculos estatísticos sobre variáveis qualitativas. Fazem isso baseado em contextos e classes de conteúdo, levando em conta a similaridade do vocabulário.

Desta forma, o *software* apresenta diversas possibilidades de análise. Outro ponto importante do programa é que ele produz estatísticas, classes e dados de maneira simples e apropriadas para apresentações, o que, evidentemente, contribui para este trabalho, pois ilustra as representações a serem analisadas. O presente estudo utiliza a análise de dendograma de classe de palavras pelo método Reinert também chamada de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ambas disponibilizadas pelo *IRaMuTeQ*.

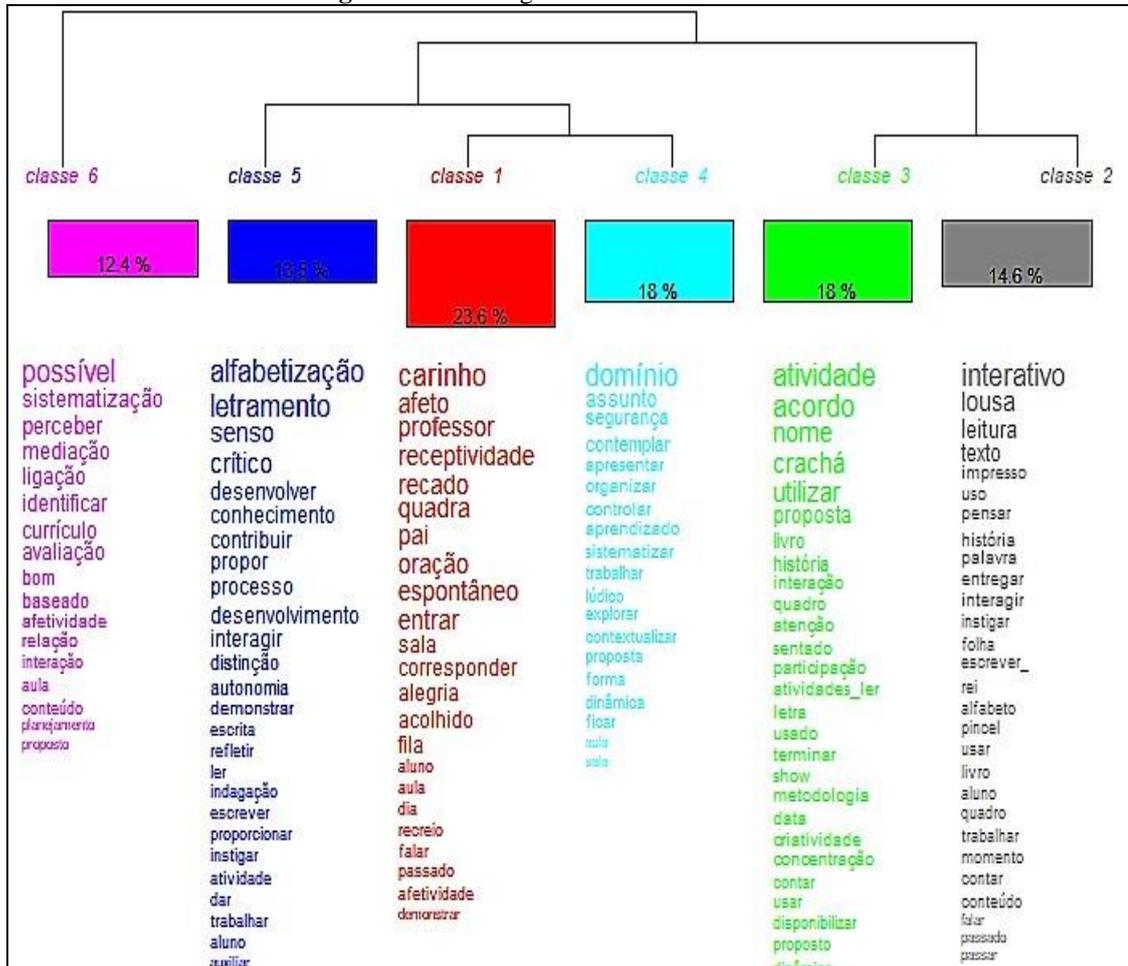
Uma vez contextualizados os dados da observação, em relação às práticas educativas voltadas às ações de alfabetização e letramento, bem como ao embasamento teórico das referidas práticas e suas metodologias para alcançar tal intento, retoma-se o caminho da análise dos textos, fruto das observações em sala de aula, que se tornaram segmentos de textos, após a aplicação do Método de Classificação Hierárquica Descendente, disponibilizada através do software.

Esse programa gerou seis classes de palavras obtidas através do registro das observações em sala de aula. As classes de palavras se relacionam a vários segmentos de texto, mais característicos de cada classe, o que permite a visualização e distribuição do vocabulário e a contextualização destes segmentos de texto.

O programa agrupou as classes por semelhança, do mesmo modo que as identificaram diferentes das outras classes. O software quando estabelece as Classes de palavras, o faz de modo excludente, ou seja, as palavras que constituem uma dada Classe, não aparecem nas outras, porque o programa entende que estas palavras são similares. O relatório emitido pelo software demonstra essa aproximação, bem como o distanciamento de uma classe para outra.

O dendograma a seguir (Figura 22), mostra as seis classes de palavras geradas pelo software, referentes ao conteúdo dos dados coletados através da observação realizada em sala de aula:

Figura 22 - Dendograma de Classe de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora - produzido pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Bueno e Couto (2017, online) explicaram que o dendograma “apresenta graficamente a correlação entre os itens, a partir das suas semelhanças, possibilitando assim a criação de classes”.

No dendograma apresentado, observa-se que a Classe 6 é a principal, porque ela segura todas as demais Classes, e está ligada ao título do trabalho devido as palavras constantes nela advir das ações pedagógicas em sala de aula, o qual atribuiu-se o título à ela de “Práticas educativas em sala de aula”, interligando a Classe 5, “Alfabetização e letramento”, que é o tema base do trabalho, que também liga a Classe 1 e 4. Classe 1 “Relações interpessoais entre professor/aluno, em virtude das palavras constantes nela estarem relacionadas ao bom relacionamento entre professor e aluno em sala de aula e Classe 4 “Domínio do conhecimento”, também atribuído esse título em virtude da palavras constantes nela estarem relacionadas ao domínio do conhecimento nas práticas educativas dos professores, essas duas Classes (1 e 4) formam um eixo, sendo que as relações interpessoais

entre professor e aluno estão interligados ao domínio do conhecimento do aluno, logo após, pode-se evidenciar por sua vez a Classe 6 ligada à Classe 2 e 3. Classe 2 “Metodologia para alfabetização, também por observar que as palavras pertencentes à ela estarem voltadas às metodologias pautadas para a alfabetização, claro que a alfabetização e o letramento devem estar sempre caminhando juntos, mas existem recursos metodológicos mais voltados à alfabetização, ou seja, conhecimento das letras e sons; e Classe 3 “Metodologia para letramento”, em que as palavras contidas nela caracterizam recursos mais voltados ao letramento, ou seja, uso da linguagem, através da interpretação dos diversos gêneros textuais, metodologias norteadoras que dão significados ao que se lê e escreve; enfim, que mais uma vez estão interligadas à “Práticas educativas”, dessa forma se contextualizam com “conteúdos” e “práticas” relacionadas às metodologias e forma outro eixo, contudo todas as Classes estão ligadas à Classe principal que é a Classe 6 “Práticas educativas em sala de aula”.

Salientando que a proximidade das classes 2 e 3 demonstram que estão interligadas, pois ao que parece a palavra **interativo**² vai ao encontro do que ocorre e se consolida na atividade formando um eixo. Desta relação se origina a Classe 5, na qual se estabelece a **alfabetização** e o **letramento**, e esta, por sua vez, origina as Classes 1 e 4 que se aproximam, pois estão ligadas, como citado acima, e estabelece **carinho** e **domínio** formando outro eixo, caracterizado como essencial para o processo educativo. Finalmente a classe 6 como a principal delas, pois como já mencionado acima, ela sustenta as demais Classes e que caracteriza “Práticas educativas em sala de aula”, com as palavras **possível** e **sistematização**, como relevantes, assim como as demais classes.

Ainda em uma análise visual do dendograma, pode-se notar as palavras em destaque que, segundo o programa, incide no fato de que se evidenciaram com mais ênfase nos dados coletados na observação em sala de aula, e as demais, que se encontram grafadas com fonte menor, aparecem igualmente com menos intensidade em relação ao que foi observado.

Concomitantemente a esse processo, o programa *IRaMuTeQ* gera um relatório denominado *Rapport*, que mostra as mesmas listas das classes, só que na ordem em que aparecem as relações entre elas, o que permite a verificação objetiva, se há ou não diferenças significativas entre os termos.

² As palavras em negrito foram apontadas pelo *software IRaMuTeQ*, A opção por negritá-las teve como objetivo facilitar a visualização para o leitor e chamar a sua atenção para as ocorrências das palavras.

Além das classes de palavras, o programa gera, como já explicado nos procedimentos da análise de dados, entre algumas ações, o corpus, que consiste em um relatório com fragmentos das observações em sala de aula, destacando as palavras correspondentes a cada classe.

Dessa forma, a partir dessas classes, estabeleceram-se e identificaram-se as expressões e os significados delas em cada classe de palavras, de acordo com as incidências nos seis grupos semânticos, conforme demonstrado pelo software.

A partir das relações que se pôde triangular entre classe, corpus e transcrição das observações, foi possível delimitar os temas, originados desse processo, que se sobressaíram nas classes e que correspondem aos dados relacionados às atividades ministradas em sala de aula.

Assim, compreender a dinâmica existente nesse material permitiu evidenciar e se aproximar da ideia do quanto às práticas docentes afetam o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

O quadro a seguir tem o intuito de apresentar os temas e subtemas decorrentes deste movimento.

Quadro 2 - Temas e subtemas advindos das Classes de Palavras

Classes de Palavras	Temas	Subtemas
Classe 1	Relações interpessoais entre professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O carinho e o afeto entre professor e aluno. • Receptividade entre professor e aluno em sala de aula
Classe 2	Metodologia em Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Momento interativo X Leitura de texto. • Instigar a escrita através da leitura.
Classe 3	Metodologia em Letramento	<ul style="list-style-type: none"> • O aprendizado como meta • Interação X Criatividade.
Classe 4	Domínio do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de conteúdo X Metodologia de ensino • Explorar o lúdico X Contextualização
Classe 5	Alfabetização e Letramento	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de escrita X Práticas de linguagem • Autonomia X Senso crítico
Classe 6	Práticas educativas em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • A sistematização da aula X Mediação e interação do professor

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de palavras originadas pelo *software IRaMuTeQ* - 2018.

Ao realizar a análise de cada classe, foi possível identificar as frases, as palavras nelas contidas e em quais salas de aula foram observadas, valendo de que todas as classes compreendem nas práticas educativas dos professores observados em sala de aula, bem como as ações voltadas à alfabetização e letramento, de forma que todo o fazer pedagógico foram pautados na busca pelo saber e para a qualidade do ensino.

A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Tal conhecimento é composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico, em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar. (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 307).

Deste modo, se evidenciaram as que mais prevaleceram no decorrer da observação, bem como as práticas educativas desenvolvidas nessas salas, intimamente ligadas às ações docentes, um dos quesitos essenciais para a participação na pesquisa, que auxiliou na questão central desse estudo.

4.2.1 CLASSE 1 – Relações interpessoais professor/aluno

A Classe 1, gerada pelo programa *IRaMuTeQ*, apresentou um valor de 23,6% relacionado ao termo, entre os itens observados através do mapa evidenciado de acordo com o roteiro de observação. É o termo de maior incidência de palavras. No entanto as classes 2 (14,6%), 3 (18%), 4 (18%), 5 (13,5%) e 6 (12,4%), apresentaram um equilíbrio no número de termos surgidos, o que demonstra maior significado para a observação, nesse momento.

Ao se retomar as palavras da Classe 1 (Quadro 4), com o intuito de melhor análise, verifica-se que essa classe contém 25 palavras e, como já salientado, representa 23,6% entre os itens observados através do mapa elaborado de acordo com o roteiro de observação.

Para melhor descrição segue abaixo as palavras que tiveram maior significação de acordo com a representação da classe de palavras.

Quadro 3 - Lista de palavras – Classe 1 – Relações interpessoais professor/aluno

Palavras da Classe 1
23,6%
Carinho
Afeto
Professor
Receptividade
Recado
Quadra
Pai
Oração (religião)
Espontâneo
Entrar
Sala
Corresponder
Alegria
Acolhido
Fila
Aluno
Aula
Dia
Recreio
Falar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ, 2018*.

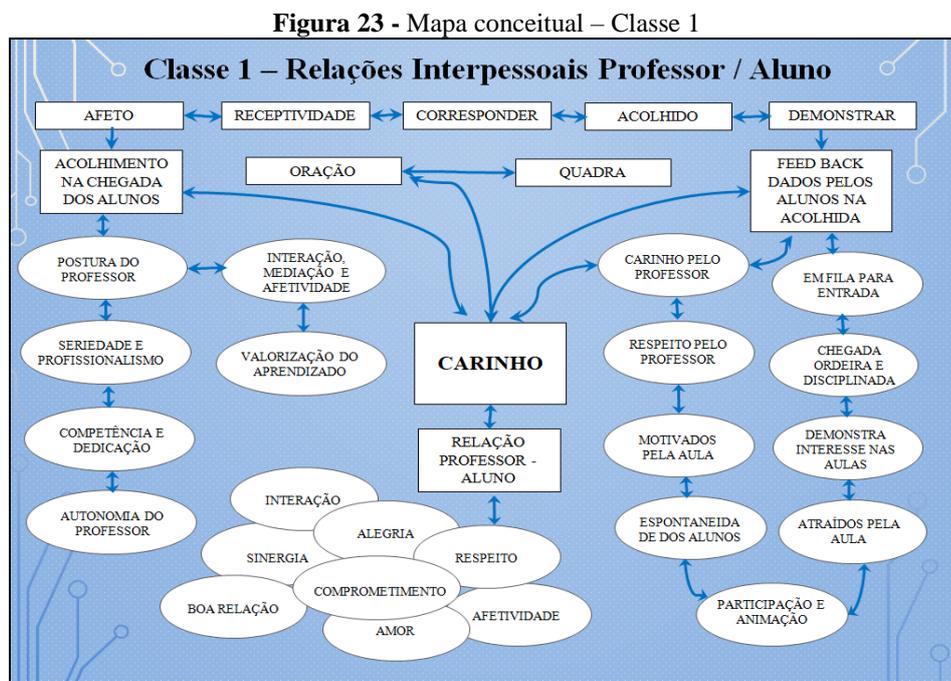
Dentre estas palavras, a de maior destaque é o carinho. Percebe-se também que as palavras afeto, professor, receptividade, recado, espontâneo, sala, aula, aluno e acolhido estão em evidência, porém, com menos ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Para melhor organizar as ideias e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi feita uma leitura esmiuçada dos segmentos do texto, contidas nas palavras da Classe 1 e construiu-se mapas conceituais pautados nos dados coletados através do questionário, observação e do encontro do grupo focal, dessa forma permitindo a triangulação dos dados.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra carinho. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o software gerou.

Constatou-se o quanto a palavra carinho se apresentou como valor intrínseco no que foi observado. De fato, notou-se muito carinho das professoras para com os alunos e a reciprocidade dos alunos em relação às professoras. A palavra carinho, primeira da lista da Classe 1, propiciou, com muita intensidade, a categoria estabelecida para esta classe, que se denominou “Relações interpessoais professor/aluno”. Porém, não foi apenas ela, como será demonstrado mais à frente.

Foi elaborado um mapa conceitual (Figura 23) para favorecer ainda mais a análise da referida classe.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 1, gerada pelo software *IRaMuTeQ*, 2018.

Ao se considerar a palavra carinho, constatou-se que essa palavra se relacionava com muitas outras dessa mesma classe, como por exemplo, afeto, professor, receptividade, alegria, acolhido, aluno, afetividade, demonstrar. Assim, o que se desenvolveu a seguir, foram as buscas das relações existentes entre palavras da Classe 1, até que se esgotassem as possibilidades.

As relações interpessoais entre professor e alunos, é um construto para uma sala de aula com respaldo na afetividade, interação e mediação. Essa interação inicia desde a acolhida na chegada dos alunos até o término da aula.

Através da observação oportunizou perceber as relações interpessoais entre professor e aluno, o que constatou-se, a boa relação entre ambos, a maneira da acolhida dos professores pelos alunos na chegada, o sorriso contagiante dos professores e a reciprocidade dos alunos ao afeto recebido. No decorrer de toda aula, foi percebido esse afeto e carinho pelos educandos, não perdendo a autonomia em sala de aula

É importante destacar que a relação professor – aluno deve ser pautada no respeito, comprometimento, amor e alegria, pois dessa forma pode se dizer que os dois sujeitos envolvidos nessa abordagem se tornam reciprocamente construtores do ensino e aprendizagem.

Em relação a esse assunto, verifica-se nos discursos abordados pelos sujeitos da pesquisa em suas respostas ao questionário, que atribuem como fundamental o bom relacionamento entre educadores e educandos.

[...] vejo que se conseguimos uma boa relação entre os alunos, fica mais fácil ensiná-los, pois eles têm mais interesse pelo aprendizado, facilita a disciplina em sala de aula. (Professora Ucrécia).

Uma vez que escolhemos ser professor temos que ter consciência que devemos manter um bom relacionamento com os alunos, pautado no afeto, carinho e no amor. Dessa forma conseguiremos ser professores marcantes na vida dos alunos. (Professora Mel).

[...] as relações entre o professor e o aluno deve ser pautado em uma boa relação, para que tanto o professor quanto o aluno se sintam prazer em estar dentro da sala de aula e com isso ambos se sintam valorizados contribuindo para um ensino aprendizagem de qualidade. (Professora Soraia).

[...] eu amo minha profissão, isso faz a diferença na profissão docente. [...] os alunos são parte da minha vida, eu os amo com muita intensidade, vejo que o afeto e o carinho que tenho por eles me motiva para buscar ser sempre melhor e com isso recebo o mesmo carinho deles, o que me faz sentir viva o tempo todo. (Professora Gláucia).

É na sala de aula que acontecem à construção do saber, nesse espaço deve ser estabelecido como um lugar de troca de conhecimentos e não somente um lugar de transmissão de conhecimentos. Sendo assim, de nada adianta metodologias na didática de ensino, se o professor não tiver a consciência que o objetivo maior é a construção do saber,

afirmando que na sala de aula se constrói competências, é um lugar de confirmação de habilidades, um espaço de desafios e inovação.

4.2.1.1 O carinho e o afeto entre professor e aluno

A partir da análise da palavra carinho, primeira da lista da Classe 1, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria “Relações interpessoais professor/aluno”.

Ao verificar a inter-relação entre as palavras dessa classe, constatou-se os agrupamentos possíveis e derivaram do tema central subtemas advindos desta classe e os respectivos vocábulos (Quadro 3).

Quadro 4 – Subtemas do eixo central – Relações interpessoais

	Subtemas	Palavras da classe
1	O carinho e o afeto entre professor e aluno	afeto, professor, alegria, acolhido, aluno, afetividade, demonstrar.
2	Receptividade entre professor e aluno em sala de aula	sala, aula, receptividade, espontâneo, entrar, corresponder, recado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas *do software IRaMuTeQ, 2018.*

Importante salientar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre as palavras da Classe 1 e seus subtemas, algumas se repetiram num subtema ou outro, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas em uma mesma classe. Essa articulação ficará mais bem explicitada à medida que se transcorrer essa análise. Nessa busca, o subtema - cuja análise aborda o carinho entre professor e aluno, bem como o afeto, que lhes contagiam, faz parte da temática desta subseção. Nota-se que é recíproco o carinho e o afeto entre professor e aluno, o que faz com que haja um clima harmonioso na sala de aula, favorecendo o processo ensino e aprendizagem.

As cinco professoras atuantes em sala de aula, que participaram dessa pesquisa, relataram que são apaixonadas pela profissão, e que o carinho, o afeto e o respeito pelos alunos fazem com que se sintam cada vez mais motivadas para o ofício de educar. São professoras com ampla experiência docente.

Tenho 28 anos de experiência profissional³, desenvolvo minhas atividades baseadas na interação, mediação, respeito e afetividade, procuro ter autonomia para com os alunos, com espontaneidade e receptividade em minhas ações educativas. (Professora Soraia).

Tenho 27 anos de experiência profissional, e tenho certeza que o carinho e o afeto são a base para a autonomia do professor. Através do carisma, conseguimos conquistar o respeito dos alunos. (Professora Lúcia).

São 20 anos de experiência profissional procuro ser espontânea, a afetividade entre professor e aluno deve ser algo verdadeiro, pois o aluno é muito esperto, se o carinho e o afeto não for verdadeiro eles percebem, e aí de nada adianta. Quando há essa harmonia na sala de aula a alegria é contagiante, que se irradia pelo ambiente e torna muito prazerosa a participação nas aulas. (Professora Gláucia)

Minha experiência em sala de aula se faz há 28 anos, e o carinho e afeto com os meus alunos é o fomento para minha aula, procuro atuar com generosidade e alegria, tratando todos iguais, com isso os alunos se sentem acolhidos, sentem-se motivados em seus aprendizados. (Professora Ucrécia).

São 10 anos de experiência na educação, vejo que o carinho e o afeto são a base para o perfil de um bom profissional. Eu busco ser atenciosa, tratar os alunos com alegria, ética e respeito, sendo prestativa, não meço esforços para promover o aprendizado dos alunos, afinal esse é o papel do professor. (Professora Dalva).

É interessante notar que as professoras apresentam formas diferenciadas de atuação em seu fazer pedagógico, porém, vale ressaltar que todas, mesmo que de maneiras diferentes, são carinhosas e afetuosas com seus educandos, o que evidencia uma sinergia de paz e alegria em sala de aula, proporcionando um clima de reciprocidade e respeito entre professor e aluno.

Há muito considera-se que a aprendizagem é construída nas interações sociais. Nos vários estudos a respeito da relação professor/aluno, a afetividade aparece como um dos fatores imprescindíveis de serem desenvolvidos nessa relação.

O ser humano tem em sua constituição os sentimentos, um dos elementos dessa sua constituição que precisa ser valorizado, pois participa de suas habilidades e competências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) reforçaram essa ideia, considerando que uma educação de qualidade deve visar às necessidades de um cidadão em construção, desenvolvendo capacidades inter-relacionais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas.

³ O tempo de atuação profissional das professoras foi incluído nesse trabalho objetivando auxiliar o leitor na constatação da diferenciação existente.

Nos estudos sobre afetividade destaca-se o médico, filósofo, político, psicólogo e educador Henri Wallon (1879-1962), por ter sido o estudioso que mais desenvolveu trabalhos nessa área, relacionando afetividade e aprendizagem escolar. Em sua formação inicial, os professores estabelecem estreita ligação com sua teoria.

Silveira (2014, online), refere-se ao assunto citando Wallon:

O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento. E é pelas sensações que o afeto nos proporciona que sabemos quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo (WALLON, 1995 apud SILVEIRA, 2014)⁴.

A autora complementa citando Piaget:

Segundo Piaget (1996)⁵, nenhum conhecimento, mesmo que puramente através da percepção, não é simples cópia do real ou se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo. É o produto de uma interação entre o sujeito e o objeto, é a interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos externos. E esse conhecimento é, portanto, aprendizagem, fruto de uma relação que nunca tem um sentido só, é o resultado dessa interação. E a afetividade é a energia que move as ações humanas, sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem.

Diante de tais ponderações, é possível reconhecer a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno, e o quanto essa troca pode contribuir positivamente para o crescimento de ambos dentro da prática educativa.

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **afeto, professor, receptividade, alegria, acolhido, aluno, afetividade, demonstrar**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre as ações pedagógicas e a relação professor/aluno, que atribuem significado à prática educativa. A palavra carinho é o centro dessa discussão, porque representa a base de um dos tópicos que foram observados em sala de aula.

No caso desse estudo, constatou-se que as professoras assim agem cotidianamente. O fazer pedagógico é um leque de sequências para que se tenha bom êxito. Não basta dar uma

⁴ WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941-1995.

⁵ PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

boa aula, no que se refere aos aspectos técnicos, metodológicos; faz-se necessário que carinho e afeto estejam nesta sinergia entre professor/aluno para que de fato aconteça o aprendizado.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a (Figura 24) abaixo:

Figura 24 - Mapa conceitual – 1º. Subtema - Classe 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 1, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Percebeu-se através dos gestos das professoras pesquisadas, que elas desenvolvem suas atividades pautadas no carinho, afeto, interação, estímulo e companheirismo para com os alunos, proporcionando um clima harmonioso entre professor e aluno na sala de aula, em que os educandos se sentem motivados a participar das aulas, favorecendo o seu desempenho e com isso a valorização da aprendizagem e o favorecimento do desempenho escolar.

Em um ambiente escolar as relações interpessoais entre professor e aluno estão envolvidos emocionalmente e afetivamente, quando marcadas positivamente proporcionam uma relação de ensino e aprendizagem harmônica e prazerosa, respaldados em sentimentos de motivação, autoestima, gratidão e integração.

4.2.1.2 Receptividade entre professor e aluno em sala de aula

O mesmo procedimento anterior foi desenvolvido para este subtema. Organizou-se a análise de palavras contidas na Classe 1, bem como os fragmentos de texto correspondentes e, neste momento, o enfoque foram as palavras professor e aluno, pois se entende que a educação no âmbito escolar só acontece entre esses dois enfoques.

É interessante observar que as relações interpessoais de afeto e boa receptividade em sala de aula se dão, quando professor e aluno estão em sintonia, e é essa sintonia que faz a diferença no fazer pedagógico e na prática educativa, através das ações docentes.

O afeto é um estímulo para o desenvolvimento cognitivo e psicológico para o ser humano, em se tratando do processo escolar entre professor aluno, a reciprocidade dessa afetividade aceleram as emoções, o que proporciona em ambos o sentimento de desejos e vontades, somando na aprendizagem e dessa forma facilitando o fazer pedagógico, pautado no saber e conhecimento.

Um bom relacionamento entre professor e aluno torna as aulas prazerosas e motivadoras, fazendo com que as atividades tornem produtivas e favoráveis.

Aliado a isso, faz-se oportuno mencionar que a recepção acolhedora e afetiva do aluno perpassa o sentido imediato atribuído ao vínculo afetivo, presente nas atitudes observadas. O fazer pedagógico do professor e a aprendizagem do aluno encontram respaldo na reciprocidade entre os sujeitos no ambiente escolar.

Não existiria sala de aula sem professor e aluno, por isso foram eleitas essas palavras para representar esse subtema.

Para melhorar a qualidade do ensino de uma instituição, se faz necessário buscar melhores soluções de aprendizagem. No entanto, para manter o bom desempenho dos alunos é necessário que, além do conhecimento, eles construam boas relações com a instituição e, principalmente, com os professores, com quem lidam de forma direta e que contribuem para seu aprendizado diariamente.

Optou-se por representar, em seguida, os termos que se repetiram e que apresentaram maior significado para a análise desse subtema, por meio de uma nuvem de palavras.

Nuvem de palavras é um recurso de imagem que evidencia os vocábulos selecionados num conjunto de palavras que se agruparam, conforme o número de vezes, e que apareceram nos segmentos de texto utilizados para esse exame.

As palavras de maior incidência são exibidas com uma fonte maior e as que aparecem com menos intensidade, são representadas por uma fonte menor. A escolha pela nuvem de palavras, para conceber ideias desse subtema, ocorreu porque essa concepção de imagem oferece visibilidade e a ideia imediata da compreensão destes termos para os sujeitos dessa pesquisa.

Conforme SILVA (2013, online):

Nuvem de palavras, word cloud ou tag cloud são vários termos utilizados para um tipo de visualização, assim como os grafos, bem própria da era digital, que democratizou uma série de ferramentas e capacidades analíticas para a pessoa comum. [...] as nuvens de palavras escondem minúcias e fatos interessantes por trás de seu uso corriqueiro no nosso mercado de análise e apresentação de dados. [...] uma palavra repetida várias vezes o é por algum motivo. Nuvens de palavras são, então, um método heurístico de análise. Por si só não vão resolver um problema ou responder a uma questão de pesquisa, mas apontam caminhos para o quê se observar em um texto ou, mais importante ainda, em um grupo de textos.

Figura 25 - Nuvem de palavras – Receptividade entre professor e aluno em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quando abordada a questão do carinho no subitem anterior, explicou-se que as professoras demonstraram esse sentimento pelos alunos, relacionando esse gesto à afetividade. O mesmo ocorreu em relação à receptividade, como um elemento indispensável à relação afetiva estabelecida. O afeto surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

A pesquisadora observou que essa questão, evidenciada na nuvem de palavras, diz respeito à construção de um ambiente estimulador para a ocorrência da aprendizagem.

E ao observar as aulas ministradas pelas professoras, de fato elas se mantinham atentas a este ambiente estimulador, promovedor de aprendizagens, desde a chegada dos alunos na escola, através da acolhida, em que todas ficam no pátio e conforme os alunos vão chegando são recebidos com carinho e afeto por elas, após o sinal, os alunos são disponibilizados na quadra, acompanhados pelas professoras e a gestão faz uma oração juntamente com todos, com objetivo de criar um clima de respeito entre os colegas e amor ao próximo. Em seguida as professoras se direcionam para a sala de aula juntamente com seus alunos, em que são acolhidos com carinho e respeito. Observou-se que durante todo o tempo em sala de aula, as educadoras agiam com autonomia e respeito para com os alunos, sempre pautadas na busca pela aprendizagem e conhecimento.

Altet (2017, p. 1203, grifo da autora) citou o resultado de estudos sobre a eficiência do professor, mencionando “o ambiente de trabalho instaurado em sala de aula”.

Os trabalhos de John Hattie (2003, 2009) sobre o que faz um professor ser eficaz exploram, a partir de todas as meta-análises, o que faz a diferença entre os professores e apontam que os fatores que produzem maior efeito são a qualidade do professor e a natureza das relações professor-aluno, o ambiente de trabalho instaurado em sala de aula. Os professores que utilizam modalidades pedagógicas que dão a palavra ao aluno, que criam relações professor-aluno de confiança, encorajando-os na realização das tarefas, na resolução de problemas, orientando-os e os avaliando, e que têm expectativas mais altas em relação a todos os alunos são aqueles que produzem maior impacto sobre os resultados de aprendizagem.

O mapa conceitual a seguir Figura (26) representa um esboço do significado do referido subtema.

Figura 26 - Mapa conceitual – 2º Subtema – Classe 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 1, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A maneira pela qual os alunos são recebidos, desde a sua chegada à escola e no decorrer do período, em sala de aula, transformam o ambiente, tornando-o acolhedor e estimulante. Trata-se de uma conduta que conquista.

As palavras transcritas nesta subseção temática: professor, aluno, receptividade, sala, aula, perceber, carinho planejamento, troca, material, fila, diferenciado, recurso, inovador, agrupar, maneira ensinar, acontecer, trabalhar, prático, apresentar, metodologia, demonstrar, docente, vez, decorrer, observar, observação, disponibilizar, criatividade, contemplar, sinergia traduzem o que foi percebido no decorrer das observações em sala de aula no que tange ao acolhimento na chegada, reciprocidade dos alunos em relação aos professores no decorrer das aulas e comprometimento com o ensino e aprendizagem.

A palavra professor e aluno que está em maior destaque, na nuvem de palavras, representa a proximidade entre ambos, o que denota a consolidação no ensino e aprendizagem, fator preponderante para a busca de novos direcionamentos para o saber fazer, nas ações educativas. Ainda vale salientar que as palavras reciprocidade e sala de aula vêm ao encontro no subtema, por estarem interligadas no fazer pedagógico do professor e no aprendizado do aluno.

O ofício de professor não é fácil e nem simples, mas através da observação em sala de aula permitiu-se constatar o comprometimento das professoras com a aprendizagem do aluno.

Eles não estavam ali na sala de aula como um mero transmissor de saber, foram muito além, cumprindo o seu papel de educador. Buscaram estratégias para ir além das paredes da sala de aula e promovendo aos alunos autonomia de conhecimentos dentro de uma perspectiva crítica e transformadora.

Percebeu-se que a receptividade dos professores com os educandos, exerceu fundamental importância para promover a construção de um aprendizado baseado na interação e respeito, em que o aluno era tratado como pessoa e não como número, pois elas davam atenção a todos, procurando interagir com todos de maneira igual.

O professor exerce poder decisivo no processo de aprendizagem, pois é o facilitador do ensino na busca do saber, levando o aluno a auto realização.

4.2.2 Classe 2 – Metodologia para Alfabetização

A Classe 2, que se originou do programa *IRaMuTeQ*, apresentou 14,6% das palavras evidenciadas pelo software, a partir das observações em sala de aula, essas palavras estão voltadas ao fazer pedagógico do professor que evidenciam sua prática docente. Enquanto a Classe 1 apresentou 25 palavras, a Classe 2 contém 28 vocábulos, dispostos a seguir (Quadro 4).

Quadro 5 – Lista de palavras – Classe 2 – Metodologia para Alfabetização

Palavras da Classe 2
14,6%
Interativo
Lousa
Leitura
Texto
Impresso
Uso
Pensar
História
Palavra
Entregar
Interagir
Instigar
Folha
Escrever

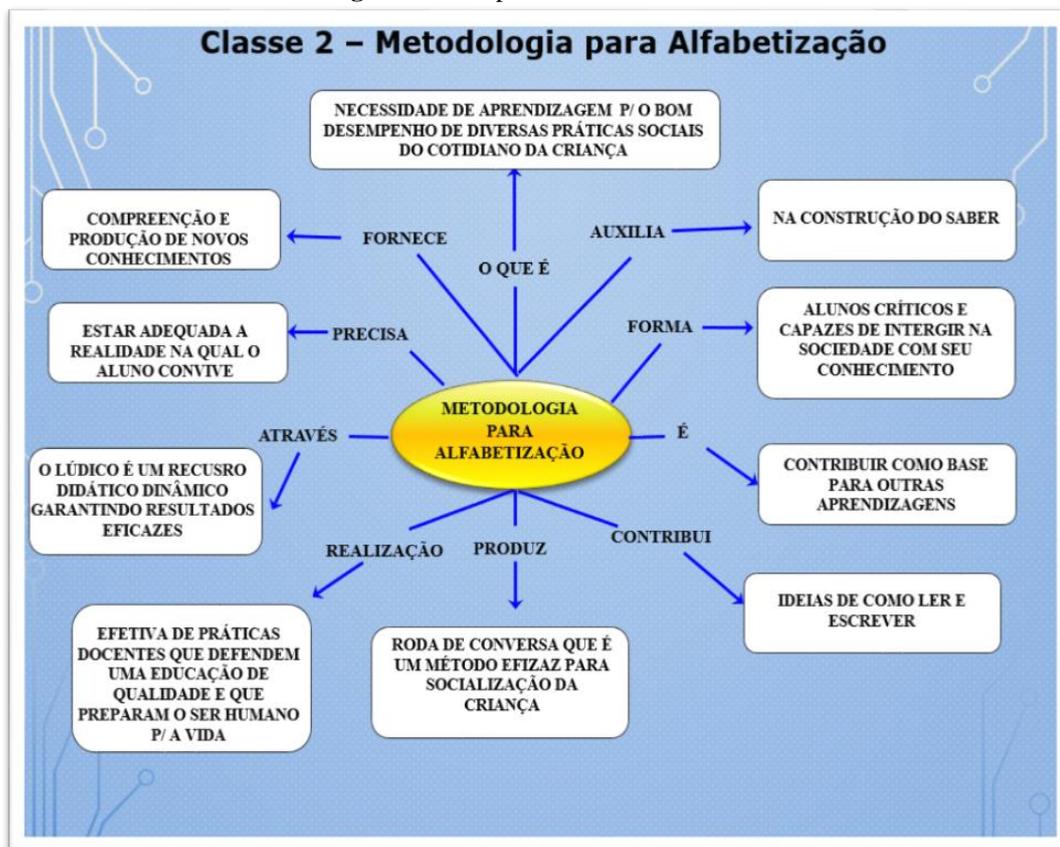
Rei
Alfabeto
Pincel
Usar
Livro
Aluno
Quadro
Trabalhar
Momento
Contar
Conteúdo
Falar
Passado
Passar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ*, 2018.

As palavras que mais se destacaram nesta Classe foram: interativo e lousa. As palavras leitura, texto, impressão, uso, pensar, história, palavra, interagir, instigar, folha, escrever, apareceram com uma fonte menor e as demais palavras despontaram com fonte menor ainda. De qualquer modo estão agrupadas, conforme a relação estabelecida com o tópico em análise.

Como etapa de organização da análise dos dados coletados foi elaborado um mapa conceitual, como segue abaixo (Figura 27):

Figura 27 - Mapa conceitual – Classe 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 2, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

O mesmo procedimento anterior foi realizado. Buscou-se as palavras da classe em questão, os fragmentos de texto apresentados também pelo software, e se construiu sinopses com os dados transcritos através da observação.

Dessa forma, de início a reflexão que se configurou foi com as palavras interativo e lousa, o que representou uma análise voltada ao tema do trabalho e conseqüentemente com os dados observados, criando o tema central deste item, que se desdobra e traz consigo as implicações metodológicas, na efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Roldão (2017, p. 1139), em sua análise crítica sobre o conhecimento profissional docente relacionado à natureza mediadora do ato de ensinar, observou:

[...] Numa perspectiva analítica, Shulman (1987, 2004) estabeleceu os elementos integradores mobilizados pela prática do acto complexo de ensinar: content knowledge, pedagogical content knowledge, curriculum knowledge, students knowledge e context knowledge. Essa visibilização analítica dos elementos do conhecimento profissional docente transporta uma oposição à visão mais tradicional e antiga de centrar o saber do professor apenas ou sobretudo no domínio do conteúdo científico que ensinava. Tal visão pré-profissional correspondeu aos primeiros tempos da profissão, em que se colocava como base do saber do professor

apenas o conhecimento científico de uma matéria, num sentido unilinear de ensinar que se circunscreveria a transmitir, abdicando de, ou descurando a natureza essencialmente mediadora do ato de ensinar, que se traduz no estabelecimento intencional da aprendizagem do outro. (ROLDÃO, 2017, p. 1139).

A mediação docente acontece de diversas formas, tendo em vista cada um dos objetivos traçados pelo professor no intuito de que a aprendizagem aconteça de fato. Essa mediação traduz-se também na aplicação de metodologias, no fazer pedagógico.

A alfabetização está presente em vários estudos dentro da área de educação, tendo em vista a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. É onde tudo começa e a partir de onde tudo tem continuidade.

Soares (2017, sob esse aspecto, destaca que é possível contemplar a alfabetização como um conjunto de habilidades de leitura, escrita e contagem, esses também descritos como sendo um conjunto de meios de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação em um mundo que a cada dia mais, se mostra digital e mediado por textos ricos em informações que podem viabilizar rápidas mudanças sociais.

Libâneo (1994) define métodos como “um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos”, mas ao mesmo tempo alerta para o fato de que o método não se reduz a um conjunto de procedimentos, que na verdade representam “um detalhe do método, formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino”, e que estes são a representação das “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Nas palavras do autor:

[...] Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos. [...] Os métodos são a forma pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino. A relação objetivo-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. (LIBÂNEO, 1994, p. 149-176).

Cagliari (2009, p. 38) refere-se criticamente a essa competência docente:

[...] a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter idéias (sic) claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

A opção pela metodologia a ser utilizada pelo professor está imbuída de sua visão de mundo, do conhecimento que acumulou sobre o aluno, o processo de ensino e aprendizagem,

o seu papel como docente, suas crenças, valores, e suas expectativas, e mais do que isso, envolve um exercício de reflexão constante sobre a própria prática.

Diante do contexto apresentado acima, evidenciou-se que as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras pesquisadas estavam adequadas à realidade dos alunos nas quais eles convivem e dessa forma pode se dizer que esse respaldo metodológico é o ponto de equilíbrio para a aprendizagem e o bom desempenho das diversas práticas sociais do cotidiano da criança, fornecendo compreensão e produção de novos conhecimentos, através dos recursos didáticos dinâmicos utilizados por elas, o que permite garantir resultados eficazes na alfabetização dos alunos.

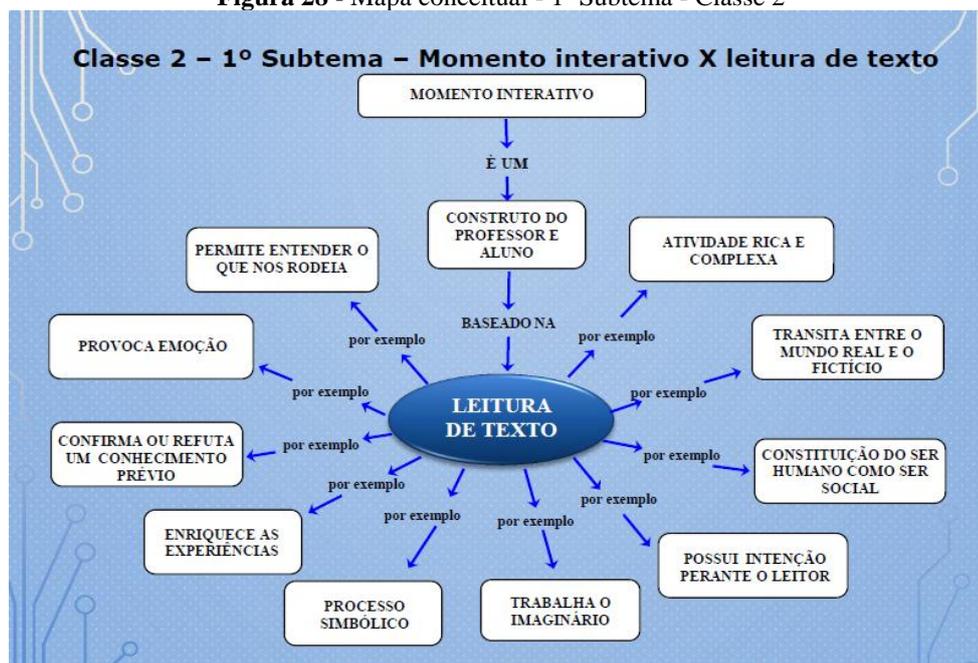
Com a realização efetiva de práticas docentes que defendem uma educação de qualidade e que preparam o educando para a vida, pode formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade com o seu conhecimento, auxiliando na construção do saber. Uma boa metodologia para a alfabetização contribui com ideias de como ler e escrever e contribui como base para outras aprendizagens.

4.2.2.1 Momento interativo x Leitura de texto

No decorrer das suas aulas as professoras pesquisadas apresentaram metodologias inovadoras, proporcionando a interatividade entre os alunos através de jogos e brincadeiras, para que juntos pudessem visualizar e memorizar conhecimentos novos, aprimorando os existentes, de forma descontraída e dinâmica.

Foi elaborado um mapa conceitual (Figura 28), no intuito de favorecer a análise por triangulação dos dados coletados.

Figura 28 - Mapa conceitual - 1º Subtema - Classe 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 2, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Observou-se que a leitura era introduzida na medida em que os alunos necessitavam do conhecimento do texto para continuar na brincadeira. Assim sendo, os alunos participavam da atividade de leitura e brincavam ao mesmo tempo, apropriando-se de seu conteúdo de forma divertida. Constatou-se que, além da apropriação do conteúdo da leitura, os professores contribuíam para que os alunos desenvolvessem o senso crítico, através das interferências que faziam em uma situação estimuladora de aulas dinâmicas e criativas.

Dentro desse contexto, faz-se oportuno mencionar que os momentos de interação, as brincadeiras, as atividades lúdicas, ou seja, o “aprender brincando” são reconhecidamente imprescindíveis ao sucesso do processo de escolarização.

Leontiev (1903-1979) e Vygotsky (1896-1934) são alguns dos principais teóricos cujos estudos sobre os processos psicológicos envolvidos na ludicidade enfatizaram o que se considera serem as principais características desse tipo de experiência humana: a rica ligação entre a cognição, a emoção e a afetividade.

Brincando a criança “vive” o lúdico e isso é fundamental para o seu desenvolvimento.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Vygotsky (1989)⁶ e Leontiev (2004)⁷, apud Pereira (2014, 17:09)⁸ concordam a esse respeito, afirmando:

A brincadeira é a principal atividade da criança, e as atividades lúdicas desenvolvem habilidades físicas, afetivas, sociais e intelectuais; a criatividade, a autonomia, a responsabilidade e o respeito à diversidade; promove adaptações sociais e favorece o processo de comunicação, potencializando a socialização. [...] De tal forma que pode ser uma ótima alternativa para o processo de aprendizagem (integração de atividades individuais e coletivas), potencializando a formação das funções psicológicas superiores: atenção, memorização, imaginação, percepção e pensamento.

Na fase de escolarização em que os alunos se encontram, de alfabetização (e letramento), as atividades lúdicas representam o “aprender” e o “ensinar” com alegria, dentro de um contexto de seriedade e comprometimento dos professores no desenvolvimento de suas ações.

Observou-se que ações de alfabetização e letramento, são entendidas pelas professoras participantes da pesquisa como prática social que preveem uma ação docente que se dê a partir do preparo do aluno para viver em sociedade, de maneira que a finalidade da práxis educativa se desenvolva dentro do cumprimento da finalidade pedagógica, de estimular a aprendizagem, trazendo benefícios ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

Através da fala dos sujeitos pesquisados, percebe-se que elas dão a devida importância para a autonomia do professor, para que seja possível planejar aulas produtivas, criativas e inovadoras. Elas sabem que isso demanda vontade, responsabilidade e compromisso em suas ações docentes.

Assim, as observações das aulas denotam que as educadoras, participantes dessa pesquisa, mostraram-se dispostas a desenvolverem um trabalho rico e bem planejado em relação às ações voltadas ao alfabetizar e letrar.

Proporcionar momento interativo em sala de aula é um construto entre professor e aluno, baseado na leitura de texto pode aferir os mais diversos sentidos e significados para o conhecimento, pois, permite entender o que nos rodeia, provoca emoção, confirma ou refuta um conhecimento prévio, enriquece as experiências, trabalha o imaginário, transita entre o mundo real e o fictício

⁶ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1989.

⁷ LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

⁸ Vídeo postado no *Youtube* pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná (FAINSEP), de Maringá, por meio do qual a Prof^a. Me. Tatiane Marina dos Anjos Pereira discorre sobre o tema “A importância da Ludicidade no Processo de Alfabetização”.

4.2.2.2 Instigar a escrita por meio da leitura

Abaixo o mapa conceitual (Figura 29) que foi elaborado para facilitar a análise da referida classe:

Figura 29 - Mapa conceitual – 2º Subtema – Classe 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 2, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018

O saber profissional dos docentes não pode ser medido, porém pode ser percebido através de suas ações, de seus embasamentos teóricos, do fazer pedagógico presente em sua prática educativa. A formação do educador conta muito para o favorecimento do ensinar com qualidade, com segurança e consciência.

Através da observação em sala de aula, e do encontro do grupo focal foi percebido que as ações pedagógicas dos sujeitos pesquisados estão pautadas em conhecimentos sólidos, com autonomia em seu fazer educativo, o que evidenciou boa formação em suas práticas educativas, fomentando qualidade no ensino e aprendizagem.

O subtema, cuja análise aborda a leitura e a escrita, vem ao encontro do que já é do conhecimento docente na abordagem teórica desse assunto, ou seja, que a aquisição da leitura

e da escrita são processos que caminham juntos. No entanto, existem peculiaridades de cada processo, oportunas de se abordar.

Kishimoto (2010, p. 22) discorre sobre o assunto:

O mundo social oferece experiências de linguagem e, pela memória, crianças pequenas iniciam a repetição de palavras, pelo prazer da sonoridade. Produzir sons para imitar a chuva ou o gato que mia, ou repetir sons, apenas pelo prazer da repetição, faz a memória aliar-se a processos perceptivos capazes de gerar hipóteses sobre como as coisas são (Gillen, Hall, 2003). Esse percurso passa pelos gestos e oralidade, antes de chegar à escrita.

Freire (1984, p. 11) declarou: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”.

Também chamou a atenção de professores e especialistas da área para o fato de que a aprendizagem iniciava-se antes da escola formal, de tal modo que há muito sabe-se da importância de se conhecer a bagagem que o aluno traz quando chega à escola.

A necessidade de se comunicar leva a criança a aprender o funcionamento da linguagem e utilizá-la para se fazer compreender, seja em casa, na rua ou na escola.

Ana Teberosky, educadora argentina e uma das pesquisadoras de maior prestígio na área de alfabetização, já afirmava, nos anos 70, que o segredo para a aprendizagem da leitura seria a resolução de problemas que fizessem o aluno avançar como leitor, em contato com os textos, desde o início da alfabetização, e que assim sendo, avançaria também na escrita. Complementava o seu raciocínio assegurando que a escrita não se limitava ao espaço da sala de aula.

Na literatura especializada encontram-se obras de vários autores ratificando a relação entre expressão motora, oralidade, leitura e escrita.

Para incentivar a escrita através da leitura o grande passo é incentivar o aluno a gostar da leitura, transformando-a em hábito e não em uma mera obrigação. E como fazer com que o educando se interesse pelos livros em uma sociedade globalizada em que a tecnologia está dominando o mundo, que tudo gira ao toque dos dedos e que os estímulos visuais e auditivos tomaram o espaço para a imaginação?

Em resposta a esta indagação, segue a fala de uma professora pesquisada.

Para que o aluno sinta motivado e tenha interesse pelos livros e pela leitura, precisa do incentivo e da liberdade de escolha. A leitura não pode ser algo desgastante para o educando, pois caso contrário ele distrairá com qualquer coisa que estiver a sua volta. [...] é preciso oportunizar aos alunos escolherem livros que querem ler de acordo com seus gostos, caso contrário ele não sentirá vontade de ler, nem tão pouco se interagirá com a leitura. [...] faz-se necessário motivá-los, trabalhar com dinâmicas em que professor e aluno interajam com a leitura. (Professora Urcécia).

A oralidade abre as portas para a leitura e a escrita, portanto, precisa ser valorizada e incluída nas atividades escolares que visem à interação verbal dos indivíduos, que expressam o seu conhecimento, a sua visão de mundo, através da fala.

Expressando-se as crianças transformam as suas relações, e se abrem a infinitas possibilidades de aprendizagem.

4.2.3 Classe 3 – Metodologias para Letramento

A análise da Classe 3, considerando também o suporte dos dados do *software IRaMuTeQ*, que possibilitou o surgimento dessa Classe com as palavras evidenciadas mais frequentemente, de acordo com o que foi observado, proporcionou recursos para facilitação e clareza da análise no decorrer da descrição dos dados coletados.

O procedimento descrito anteriormente foi feito também para essa classe. Estabeleceu-se o conjunto das palavras relacionadas, destacadas pelo *software IRaMuTeQ*, os fragmentos de texto apontados pelo programa, e os dados obtidos através da observação em sala de aula. Em seguida, passou-se à organização de mapas mentais, na triangulação desses dados, seguindo-se da apreciação do material coletado.

O *software* apontou a incidência de 18% do que foi transcrito sobre as observações feitas em sala de aula para esta classe, e o programa evidenciou 28 vocábulos, conforme pode ser observado no quadro 5:

Quadro 6 – Lista de palavras – Classe 3 – Metodologia para Letramento

Palavras da Classe 3
18,0%
Atividade
Acordo
Nome
Crachá
Utilizar
Proposta
Livro
História
Interação
Quadro

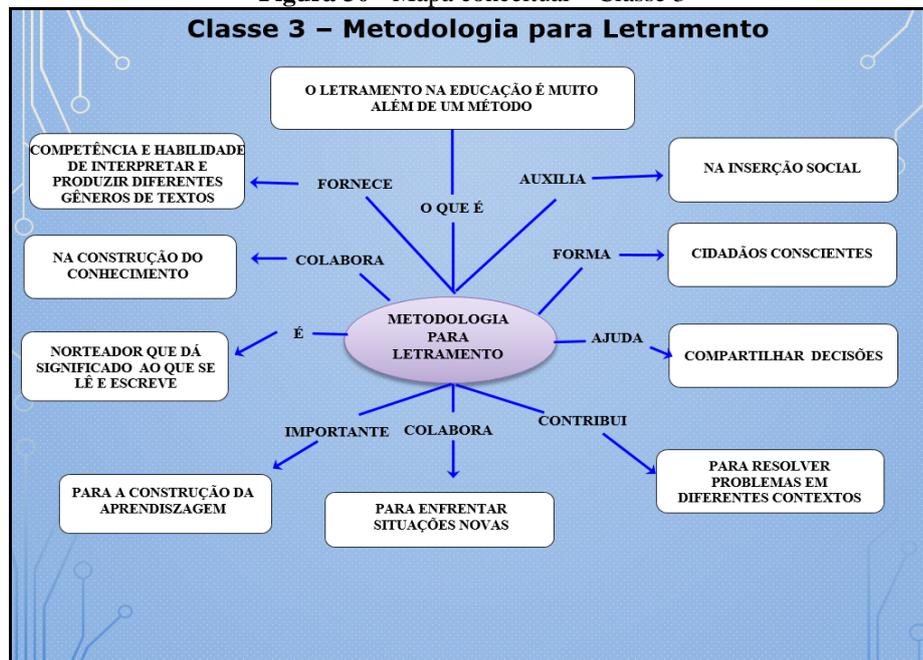
Atenção
Sentado
Participação
Atividades
Ler
Letra
Usado
Terminar
Show
Metodologia
Data
Criatividade
Concentração
Contar
Usar
Disponibilizar
Proposto
Dinâmico

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ*, 2018.

Observa-se, ao primeiro olhar, que as palavras de maior destaque são: atividade, acordo, nome, crachá, utilizar, proposta. As próximas palavras, apresentadas em tamanho de fonte um pouco menor, estão dispostas na seguinte sequência: livro, história, interação, quadro, atenção, sentado, participação, ler, letra, usado, terminar, show, metodologia, data, criatividade, concentração, contar, usar, disponibilizar, proposto e dinâmico.

Partindo desse pressuposto, e após uma leitura aprofundada dos segmentos de texto contendo as palavras da Classe 3, elaborou-se mapas conceituais para organização das ideias, objetivando visualizar as semelhanças e diferenças existentes, que permitissem relacionar os diferentes termos.

Figura 30 - Mapa conceitual – Classe 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 3, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Descrevendo sobre metodologia, vale salientar que não basta saber ler e escrever, é preciso ir muito além, se faz necessário que o aluno conheça os diversos gêneros textuais, discernindo-os com competência e conhecimento, para descrevê-los e produzi-los a luz de sua interpretação.

Nesse sentido pode evidenciar o pensamento de alguns sujeitos pesquisados apreendidos por meio do grupo focal.

Não basta seguir um método para contemplar o letramento, precisa muito mais que isso, é necessário que o professor se apodere de metodologias e tenha consciência do que está buscando fazer através delas para que de fato ocorra a transformação do conhecimento do aluno, fazendo a diferença em seu aprendizado. Reiterando que através do letramento o educando se estende para além da escola. (Professora Soraia).

Podemos dizer que a metodologia para o letramento vai muito além dos procedimentos técnicos que fornecem competências e habilidades de interpretar e produzir diferentes gêneros textuais. (Professora Lúcia).

Dessa forma, o letramento, colabora na construção do conhecimento, é norteador que dá significado ao que se lê e escreve, pois colabora na construção do conhecimento, auxiliando na inserção social, formando cidadãos conscientes e críticos, ajudando a compartilhar decisões, colaborando para resolver problemas em diferentes contextos, sabendo enfrentar situações novas, fazendo a diferença na sociedade em que estão inseridos.

4.2.3.1 O aprendizado como meta

Como já descrito, letramento é o tema central deste subtema. Para melhor organização das ideias, estabeleceu-se um agrupamento possível de palavras, designadas pelo *software IRaMuTeQ*. O intuito não é o de dispersá-las ou mesmo separá-las, porque entende-se que estejam rigorosamente entrelaçadas.

Diante disso, apresenta-se um quadro, similar ao que foi elaborado na Classe 1 (Quadro 6), gerado com subtemas que irão compor esta análise.

Quadro 7 – Subtemas do eixo central – Metodologia para Letramento

	Subtemas	Palavras da classe
1	O aprendizado como meta	proposta, metodologia
2	Interação X Criatividade	sala, aula, receptividade, espontâneo, entrar, corresponder, recado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ*, 2018.

Quando se trata da qualidade das aulas para o aprendizado dos alunos, as professoras pesquisadas divergem nas técnicas metodológicas aplicadas, porém, todas se desdobram para conseguir alcançar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem; avançam para o desafio da busca pelo novo, para que os alunos sintam-se motivados e possam ir além das expectativas almejadas.

Nas palavras de Vaillant e Marcelo (2012, p. 72, grifos dos autores):

Segundo o que poderíamos denominar como “sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece ser uma senha de identidade e reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é uma condição suficiente de qualidade. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes referentes aos estudantes, a como se ensina e ao contexto onde se ensina.

Verifica-se, de imediato, a existência de alguns aspectos interessantes que foram observados em sala de aula como, por exemplo, o grande desafio de organizar o fazer pedagógico a partir do modelo metodológico definido para a resolução de problemas relacionados à aprendizagem do aluno, bem como atividades para intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos educandos.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 82) discorreram a respeito, afirmando que “o aprendizado é ativo. Os alunos não são sujeitos que esperam para aprender, mas que aprendem envolvendo-se em tarefas ou atividades significativas que lhes conduzem a indagar, a formular perguntas, a coletar informação e a refletir”.

Observou-se também que as educadoras estavam preocupadas para que as suas ações favorecessem a construção da autonomia intelectual dos alunos, respeitando e atendendo às diversidades em sala de aula, favorecendo a interação e cooperação, bem como analisando o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio existente.

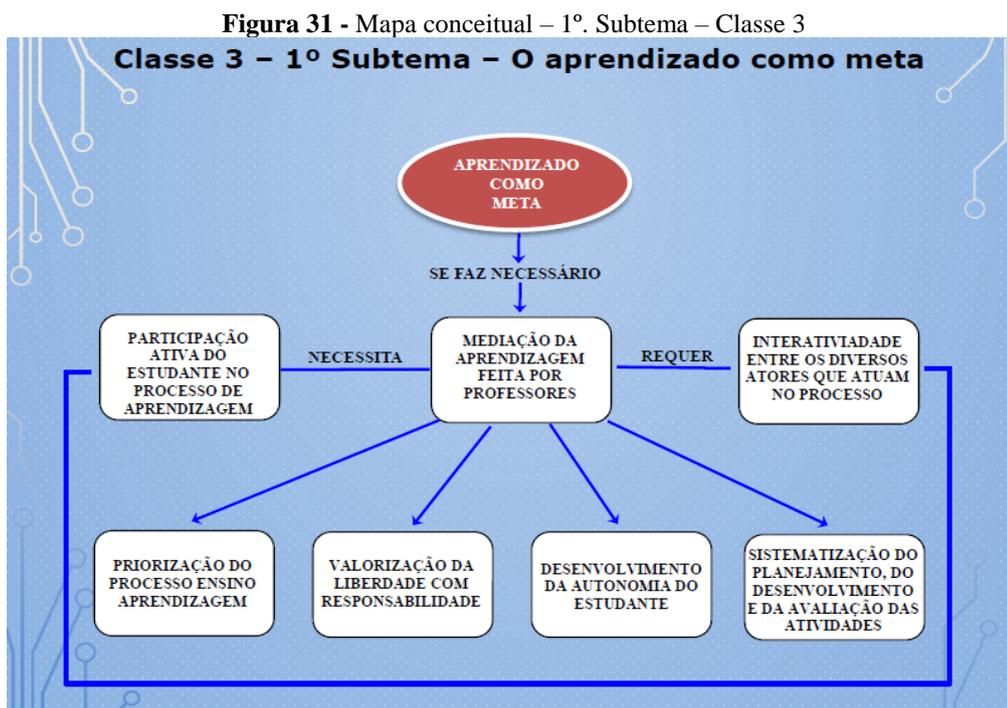
Nesse contexto, faz-se referência ao subtema aqui descrito “O aprendizado como meta”, sinalizando a reflexão das professoras sobre sua própria prática, buscando novas metodologias e referenciais teóricos para embasá-la e, conseqüentemente, planejar as ações docentes a partir daquela realidade.

Empenhados nessa busca, precisam ter claro que o aprendizado é intencional e cooperativo, conforme elucidam os autores:

[...] O aprendizado é intencional, pois quando os alunos se envolvem em atividades torna-se necessário que conheçam qual é a meta de tal atividade. Os alunos aprendem melhor quando conhecem o que e o para que do que estão fazendo. A atividade por si mesma não conduz à aprendizagem se não há simultaneamente reflexão e integração do que se está aprendendo. [...] O aprendizado é cooperativo porque a experiência de aprendizagem informal das pessoas nos ensina que, geralmente, aprendemos algo mediante a observação, a conversação, a prática, e é comum observar que essas atividades não se realizam isoladamente mas em colaboração. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 83, grifos dos autores).

Desse modo, quando compreendem a dinâmica presente no aprendizado e estabelecem a sua conquista como meta, os professores estão repensando a sua prática, visando o planejamento de ações docentes que lhes permita intervir na realidade de seus alunos, transformando-a.

Assemelhando-se a mapas conceituais anteriores, que apresentaram subtemas, foi elaborado o mapa abaixo (Figura 31), objetivando favorecer a análise por triangulação dos dados coletados.



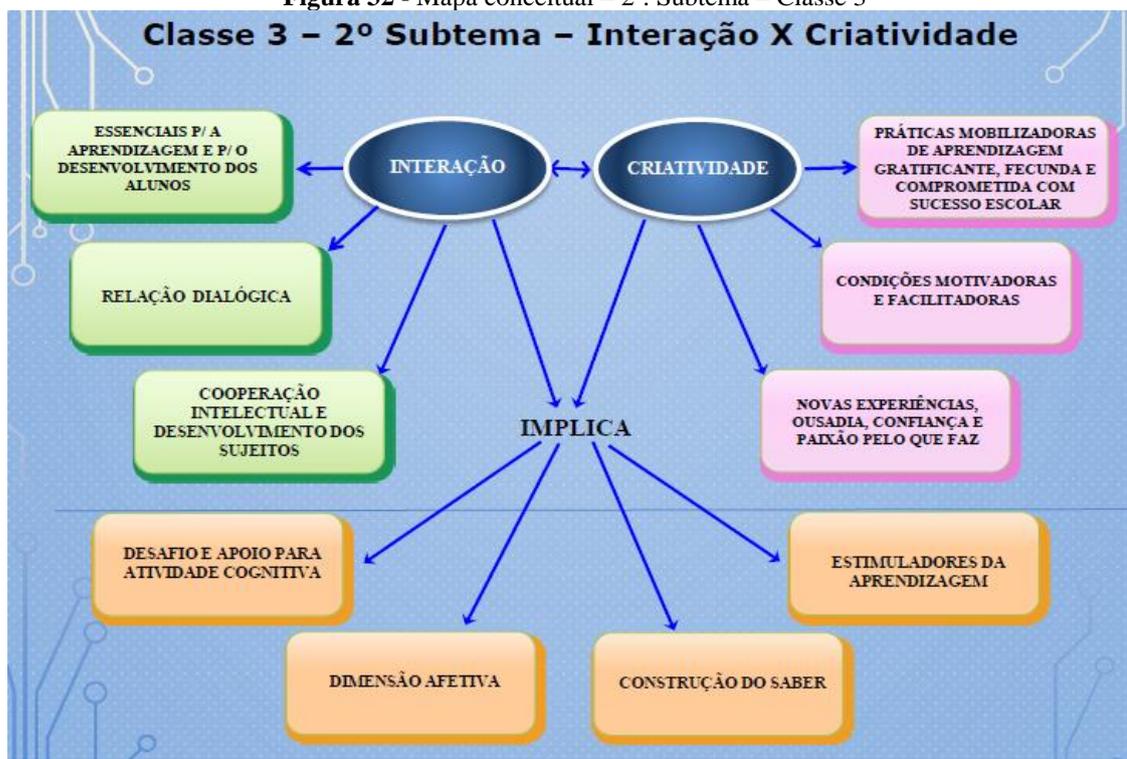
Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 3, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Para que se tenha uma boa prática educativa se faz necessário ter como princípio o aprendizado como meta, através da mediação feita pelos professores, necessita participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e requer interatividade entre os diversos sujeitos que atuam no seguimento educacional. Ter o aprendizado como meta, deve priorizar o processo ensino e aprendizagem, bem como a valorização da liberdade com responsabilidade, precisa desenvolver a autonomia do estudante e, repensar a sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades.

4.2.3.2 Interação X Criatividade

Visando favorecer a análise por triangulação dos dados coletados, elaborou-se o mapa conceitual abaixo (Figura 32):

Figura 32 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 3, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Parte-se do pressuposto de que o embasamento teórico para as práticas educativas é fundamental para que ocorra o avanço do saber, essencialmente, a partir das interações e comunicações estabelecidas entre professor e aluno.

Em igualdade de importância situa-se a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e, a partir desse contexto, o surgimento de novos direcionamentos para a construção de novos conhecimentos.

Pertinente ressaltar que essas interações são essenciais, tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pessoal dos educandos.

Neste subitem, as palavras como atividade, utilizar, proposta, história, atenção, participação, atividades, ler, letra, show, metodologia, concentração, contar, disponibilizar, apontadas pelo software, que também estão contidos nesta classe, algumas recorrentes, despontam nos dados coletados, de acordo com as observações em sala de aula.

Além de focar o olhar nas interações que estavam sendo construídas no espaço educativo, observou-se a transformação da realidade de práticas desestimulantes, tediosas e promotoras de fracasso escolar, em práticas mobilizadoras, de aprendizagem gratificante, fecunda e comprometida com o sucesso escolar, contando com a criatividade das professoras para que se atingisse tal sucesso.

No decorrer das observações em sala de aula, evidenciou-se a interação entre professor e aluno, sendo que em uma das turmas observadas, pode-se notar maior desempenho em relação à criatividade na aplicação das metodologias utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Demonstrando um total envolvimento com as atividades planejadas, cujo objetivo era o aprendizado através de estratégias relevantes para fomentar tais conhecimentos.

O cenário favorável podia ser identificado no decorrer das atividades, no planejamento sistematizado e organizado, na sala de aula organizada, na diversidade dos recursos metodológicos para trabalhar os conteúdos, nas situações incentivadoras, instigando a participação e interação dos alunos durante a aula.

As relações interativas em sala de aula definem os aspectos de um ambiente escolar rico, adequado ao desenvolvimento das atividades propostas aos alunos.

Zabala (1998) discorre a esse respeito, enfatizando o valor das relações interativas entre os professores, os alunos e os conteúdos, afirmando que no processo ensino e aprendizagem elas se sobrepõem às sequências didáticas, uma vez que há participação de professores e alunos nesse processo.

Esse vínculo, segundo o autor, estabelece-se na escola através dessas relações, que acredita serem construídas a partir do compartilhamento das experiências vividas. Posiciona-se ideologicamente sobre a finalidade da educação formal, escolarizada, reiterando constantemente sobre a necessidade de reflexão acerca da condição social dos alunos diante dos desafios impostos pela sociedade em que vivem.

A interação e a criatividade nas práticas educativas do professor faz toda diferença no fazer pedagógico, pois ambas são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, exercendo condições motivadoras e facilitadoras para novas experiências, ousadia e confiança, são subsídios fundamentais na práxis do educador.

Zabala (1998) vê como ponto de apoio a interatividade quando explica o fato de que uma série de oportunidades para a construção de relações interativas entre professores e alunos surge com o apropriado desenvolvimento do fazer em sala de aula.

Nesse sentido a interação e criatividade implicam em um desafio e apoio para atividade cognitiva, construção do saber e estimuladores de aprendizagem.

4.2.4 Classe 4 - Domínio do conhecimento

A Classe 4, apresentou um valor de 18% relacionado ao termo, e de acordo com as descrições evidenciadas no mapa de observação. Essa classe contém 18 palavras que apresentaram maior incidência.

Quadro 8 - Lista de palavras – Classe 4 - Domínio do conhecimento

Palavras da Classe 4
18%
Domínio
Assunto
Segurança
Contemplar
Apresentar
Organizar
Controlar
Aprendizado
Sistematizar
Trabalhar
Lúdico
Explorar
Contextualizar
Proposta
Forma
Dinâmica
Ficar
Aula
Sala

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ*, 2018

Dentre estas palavras, a de maior destaque é domínio. Ressaltando que as palavras assunto, segurança, contemplar, apresentar, organizar, controlar, aprendizado, sistematizar, trabalhar, lúdico, explorar, contextualizar, proposta e dinâmica também estão em evidência,

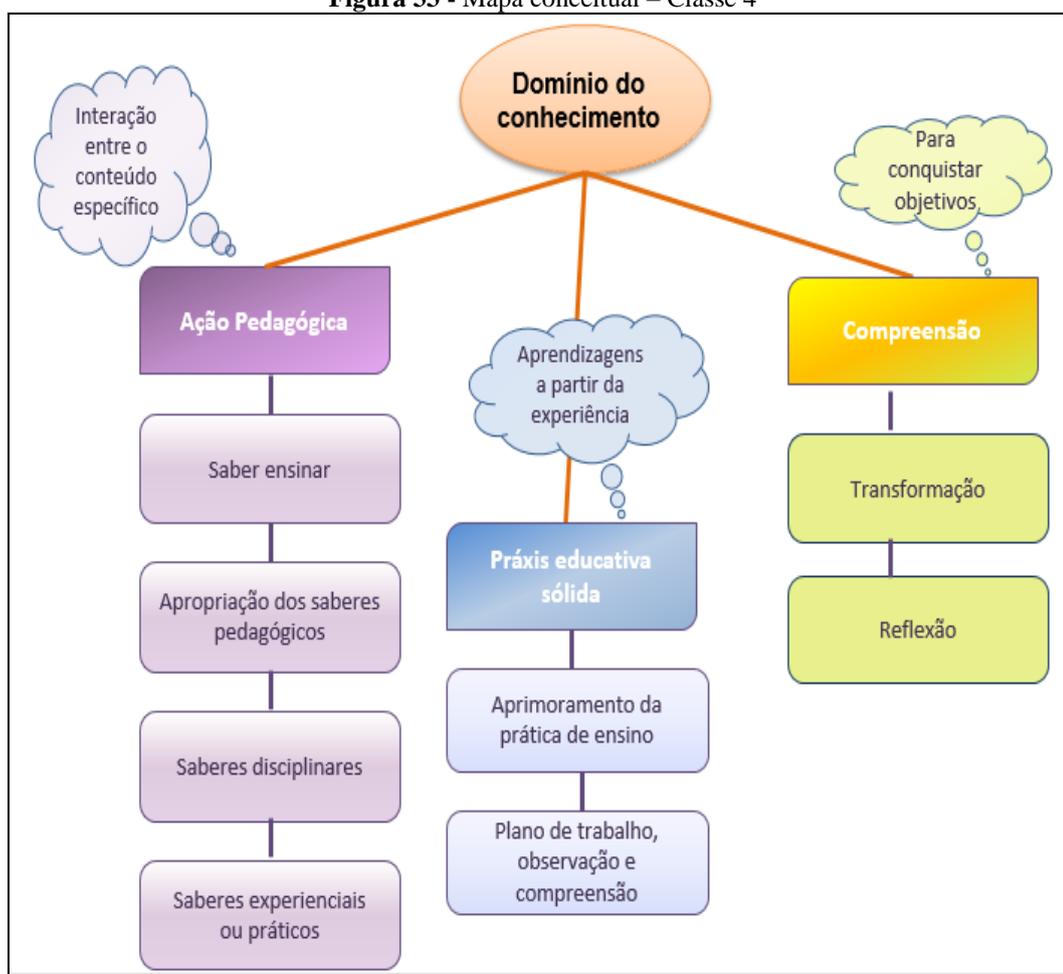
porém, com menos ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão inerentes a esse processo, no entanto, em condições secundária.

Verificou-se que a palavra “domínio” que mais se destacou nessa classe de palavras se refere ao domínio do conhecimento do professor em sala de aula, de acordo com a transcrição dos dados observados. Dessa forma essa palavra propiciou o tema dessa classe que denominou “Domínio do conhecimento”.

As palavras destacadas nessa classe, vem ao encontro com o domínio do professor em seu fazer pedagógico.

Partindo desse pressuposto e para maior abrangência do assunto foi elaborado o mapa conceitual (Figura 33), contemplando as palavras constantes na referida classe de palavras e, para auxiliar na análise dos dados.

Figura 33 - Mapa conceitual – Classe 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 4, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Nesse sentido as professoras participantes da pesquisa, deixaram claro a importância de sua prática pedagógica e o domínio do conhecimento na aplicabilidade dos conteúdos.

Os resultados mostram a dimensão e a importância do saber ensinar, não basta metodologias diferenciadas se não tem o domínio do que se propõe ensinar aos alunos.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012) para ensinar basta saber a matéria que se ensina, nesse contexto, o professor precisa ter em mente o que pretende com aquilo que está ensinando.

Para Roldão (2007), a necessidade de se teorizar e estudar o conhecimento profissional se dá, dentre outras razões, pois:

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Diante do exposto pela autora, os educadores precisam mover esses conhecimentos para transformar a sua ação pedagógica, pois, com as dificuldades presentes no cotidiano da escola, conclui-se, que não basta que o professor possua conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. Se faz necessário outros conhecimentos relacionados à didática do saber ensinar e nesse sentido o domínio do conhecimento se torna a base para o aprendizado do aluno.

4.2.4.1 Domínio de conteúdo X Metodologia de ensino

Partindo da análise da palavra domínio, a primeira da lista da Classe 4, foi realizado uma leitura aprofundada sobre a temática geral, da qual originou-se o tema central e, posteriormente os subtemas dessa Classe, descrevendo a priori o subtema “Domínio de conteúdo X Metodologia de ensino”, destacando que o domínio do conteúdo, dos quais serão trabalhados em sala de aula, faz toda a diferença para a aprendizagem e o conhecimento do educando, haja vista que ensinar não é uma ação que resume à simples transmissão de ideias ou conceitos, mas uma atividade complexa que exige do educador o domínio de saberes específicos e didáticos/pedagógicos que são modificados e aperfeiçoados no seu cotidiano profissional.

De acordo com a pesquisa e a análise dos dados, pôde salientar que os educadores representados neste trabalho, apresentam domínio do conhecimento pedagógico diante dos

conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, têm consciência da sua importância para o desenvolvimento no ensino e aprendizagem.

Libâneo (2013) destaca que a Didática é uma ponte mediadora entre a teoria e a prática docente. É ela que interliga as bases teóricas à ação prática, evitando as ações espontâneas e fornecendo aos professores uma práxis educativa sólida. A prática não pode ocorrer de maneira improvisada, sem planejamento, metas e objetivos, baseando-se puramente no praticismo.

Quando o professor domina o que se propõe ensinar, desenvolve saberes específicos, tornando as suas aulas mais atraentes e compreensíveis aos educandos.

Vygostky (1998), diz que formular questões, pedir exemplos, apresentar problemas de maneira nova, evitar a rotina, usar recursos que levam os alunos a pensar e trabalhar mentalmente o conteúdo, podem colaborar para despertar o interesse por parte dos alunos.

Contudo, sabemos dos desafios dos quais os educadores têm se deparado, diante de mudanças constantes na sociedade, em um mundo globalizado e complexo, o que tem alterado as relações estabelecidas na escola e contribuído para evidenciar novas exigências para a profissão.

Nas palavras de Gadotti (2000, p.5):

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens [...] (GADOTTI, 2000, p. 5).

Nota-se que as professoras participantes dessa pesquisa se preocupam com esse avanço tecnológico, buscando metodologias inovadoras para atender a demanda do que se propõe ensinar em meio ao que se definem em seus planejamentos de aula.

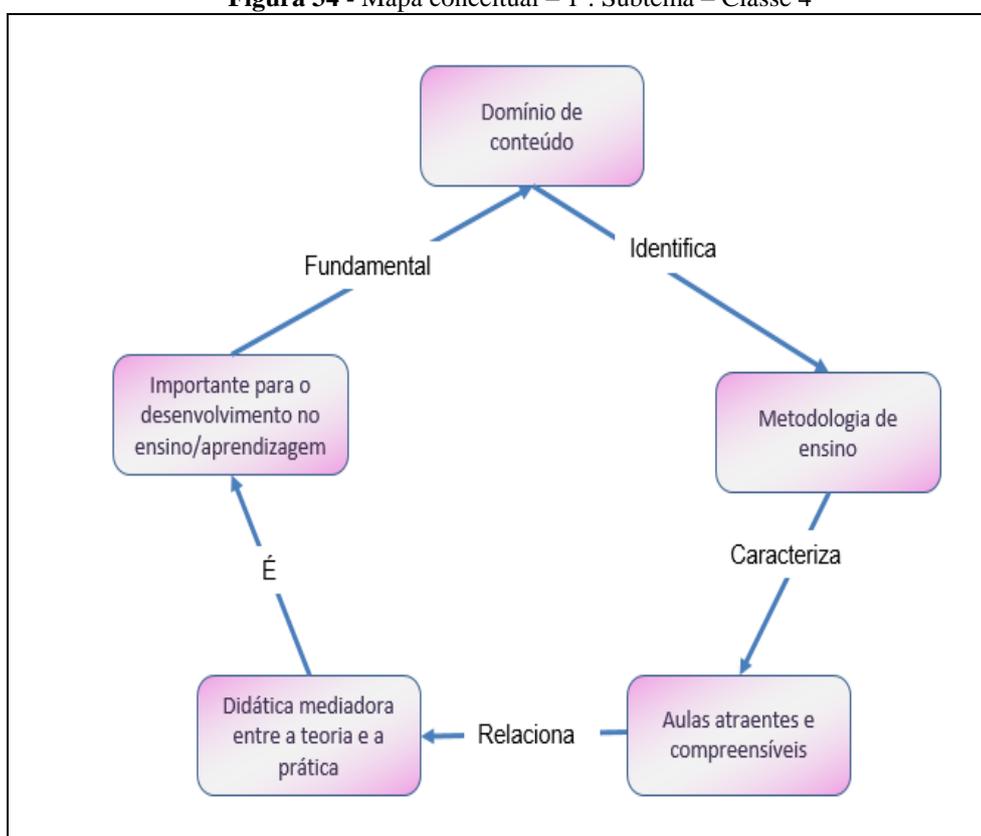
Considerando a real importância em aplicar com clareza o conhecimento que o educador possui, bem como propiciar o sucesso profissional e o desempenho significativo dos alunos, o professor deve estar atento a determinadas questões, como por exemplo, pensar em um plano de trabalho consistente, proporcionar avaliação diagnóstica, contextualizar a aulas, instigar o aluno a adquirir o conhecimento prévio do que se propõe, trabalhar interdisciplinarmente, utilizar-se de sequência didática, pautar em temas transversais.

Ressalta-se que o professor que realmente tem amor pela profissão e consciência do importante papel representado na sociedade, percebe a necessidade de ser capacitado e busca se aperfeiçoar com a finalidade de poder oferecer uma educação de qualidade para seus alunos, pautados no compromisso e dedicação.

E, diante dessa perspectiva de estarmos vivendo um momento a ser superado pelos educadores, na construção de um vir-a-ser cada dia mais significativo metodologicamente é que se faz necessário um repensar constantemente sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem.

O ato de ensinar se consolida quando o aluno consegue aprender. E, para que a aprendizagem ocorra é necessário que o professor esteja atento e utilize a metodologia de ensino que incida na ação de ensinar e conseqüentemente favoreça a aprendizagem, contribuindo com uma prática docente mais adequada na dinâmica do fazer pedagógico. O Mapa Conceitual abaixo foi elaborado para melhor salientar o pensamento voltado à essa abordagem.

Figura 34 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 4, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

O domínio de conteúdo está acima da metodologia de ensino, pois, não adianta uma boa metodologia se não houver domínio daquilo que ensina. Para a qualidade do ensino e

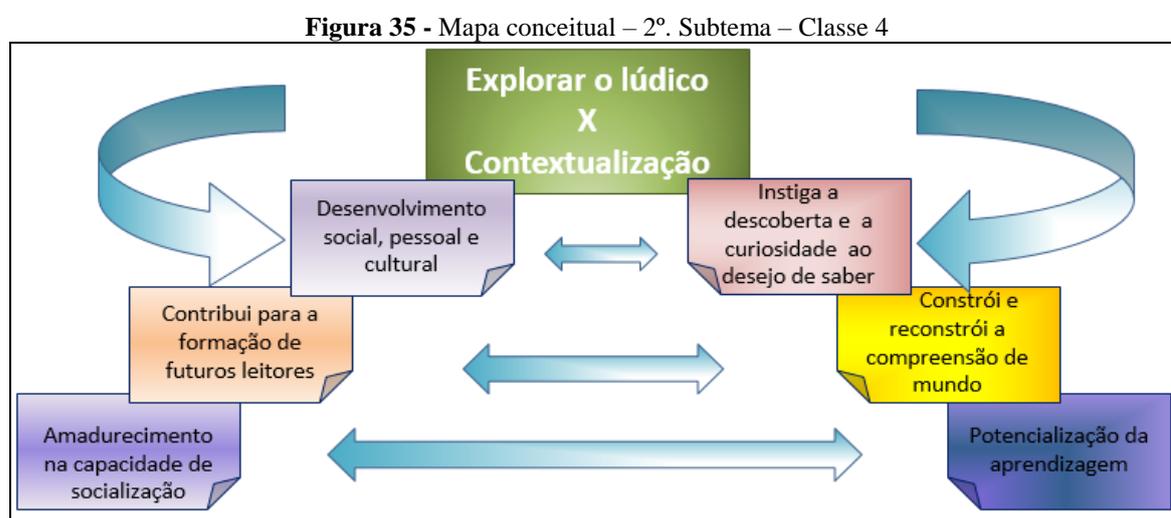
aprendizagem o educador tem que ter convicção do que se pretende através de suas ações em sala de aula.

De acordo com Libâneo (1994, p.82), cabe ao ensino, “Esta organização intencional, planejada, e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar”. Vale salientar que faz parte do trabalho docente o ensino, porém o mesmo abrange tanto o trabalho docente como a atividades de estudo dos alunos, pois é necessário que estes também se organizem e tenham intenção e vontade de aprender.

Diante disso, pode explicitar que os resultados encontrados através dessa pesquisa, demonstram o comprometimento dos educadores e o domínio do conhecimento naquilo que se aplicam, repensando sempre no seguinte questionamento, “para que” e “para quem” estamos ensinando?

4.2.4.2 Explorar o lúdico X Contextualização

Para confirmar esses resultados qualitativos obtidos, elaborou-se, a partir do mapa de observação em sala de aula e dos dados contidos na classe gerada pelo *software*, um mapa conceitual composto por palavras chave facilitando a análise da referida classe de palavras.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 4, gerada pelo *software* IRaMuTeQ, 2018.

Identificada a importância do lúdico como instrumento na mediação no processo de aprendizagem dos alunos, principalmente em se tratando das séries iniciais, pois nessa fase as crianças vivem em um mundo de encantamento, sonhos e fantasias, em que o faz de conta e realidade se misturam, consciente que o lúdico ajuda na construção do pensamento, favorecendo o desenvolvimento social, pessoal e cultural.

Os sujeitos participantes da pesquisa, têm consciência sobre a importância da ludicidade para a mediação no processo de ensino e aprendizagem, isso é evidente tanto na observação em sala de aula, quanto em suas falas.

Segundo Vigotski (2007), a criança procura preencher seus desejos através do ato de brincar. Mas esses desejos não podem ser satisfeitos de imediato, o que leva a criança a buscar situações imaginárias como solução.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Contextualizar e refletir sobre a ludicidade é fundamental, pois a criança constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio do brincar, amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de regras apresentadas através da brincadeira.

Kishimoto (2008) salienta que o professor precisa apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. O adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas e abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

Diante desse contexto, observa-se a importância do comprometimento do professor em relação as suas práticas educativas.

4.2.5 Classe 5 – Alfabetização e Letramento

Essa Classe apresentou 13,5% das palavras destacadas pelo software, as quais estão voltadas as práticas educativas do professor. Essa Classe contém 26 palavras destacadas, dispostas a seguir (Quadro 8).

Quadro 9 - Lista de palavras – Classe 5 - Alfabetização e Letramento

Palavras da Classe 5
13,5%
Alfabetização
Letramento
Senso
Crítico
Desenvolver
Conhecimento
Contribuir
Propor
Processo
Desenvolvimento
Interagir
Distinção
Autonomia
Demonstrar
Escrita
Refletir
Ler
Indagação
Escrever
Proporcionar
Instigar
Atividade
Dar
Trabalhar
Aluno
Auxiliar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de Palavras, originadas do *software IRaMuTeQ*, 2018

As palavras destacadas no quadro acima, demonstram o quanto é importante a alfabetização e o letramento nas ações pedagógicas do professor, elas devem caminhar lado a lado para que haja um bom resultado na aprendizagem do educando.

Assim, como descreve Soares (2003, p.11):

Entretanto, o que parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2003, p.11)

À luz da análise realizada sobre as questões apontadas, considerando, também, o suporte teórico construído sobre a dialogicidade entre alfabetização e letramento, prossegue-se então com a análise das soluções obtidas a partir do desenvolvimento de uma prática docente que possa propiciar aos alunos a construção de oportunidades de interagir e dialogar entre si e com o texto, consistindo este em um dos maiores desafios que deverá ser enfrentado pelos professores caso queiram efetivar uma proposta de alfabetização crítica (PANSINI; ZIBETTI, 2009).

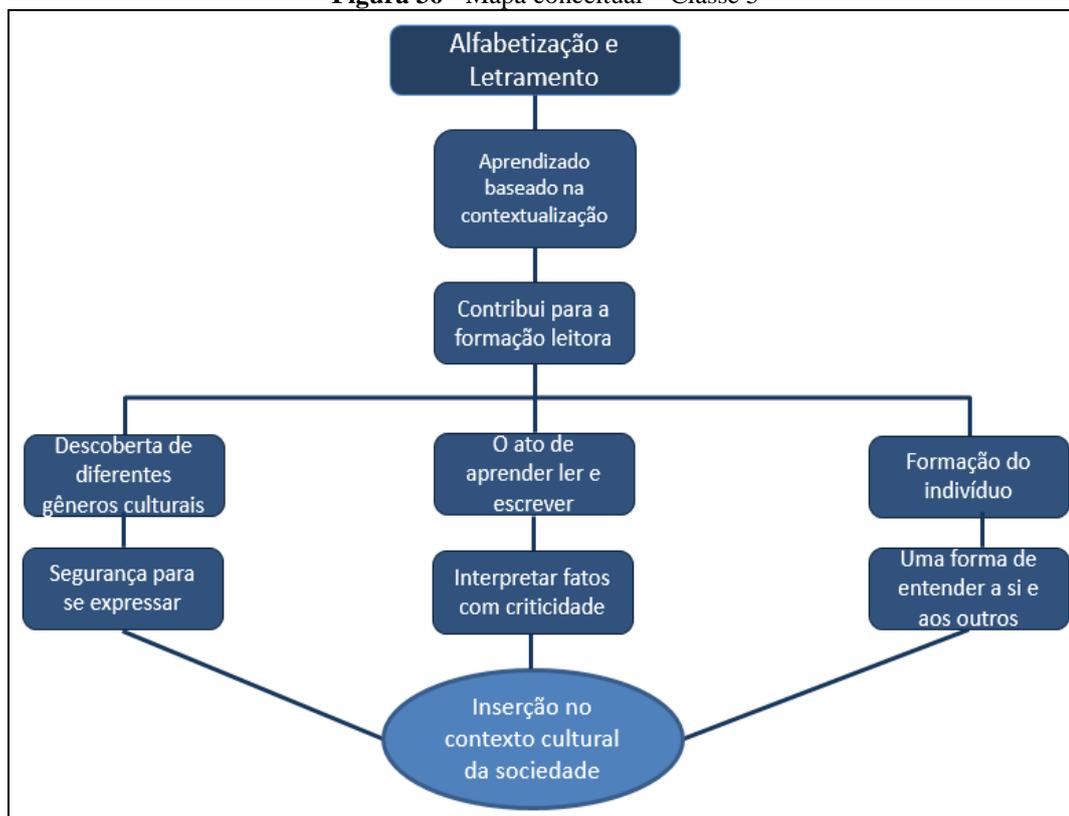
Observou-se que no decorrer das ações para o processo ensino e aprendizagem os professores pesquisados, compreendem o papel fundamental dos educadores para alfabetizar e letrar, pois eles irão atuar como agentes facilitadores ao incentivar e guiar a criança ao longo de sua vida escolar.

Para Freire (1996, p.14) “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”

Diante do exposto por Freire, os professores participantes da pesquisa, demonstram consciência sobre a importância de se manterem atualizados constantemente em seus conhecimentos sobre o assunto, a fim de contribuir da melhor forma no desenvolvimento de seus alunos.

Percebe-se que tanto no discurso quanto na prática as ações pedagógicas dos educadores estão voltadas para a aprendizagem e o aprimoramento do conhecimento de seus educandos.

Para uma maior abrangência sobre o assunto, elaborou-se o mapa conceitual abaixo, favorecendo a análise dessa Classe.

Figura 36 - Mapa conceitual – Classe 5

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 4, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Ferreiro (2001) afirma que, “é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”.

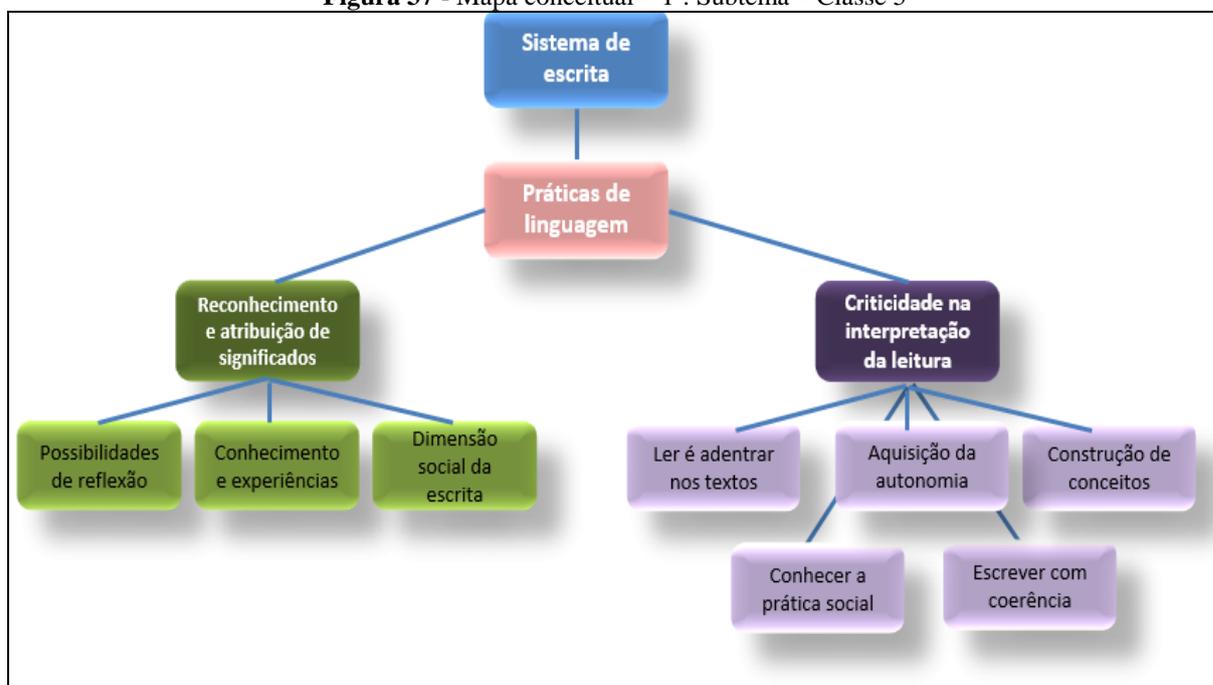
Os educadores precisam estarem atentos para que de fato seja aplicado uma verdadeira alfabetização aos alunos, que vá além de simples decodificação dos símbolos.

Conforme Soares (2004) alfabetizar, consiste na apropriação do código da leitura e escrita, ou seja, o ato de aprender a ler e escrever, entretanto para que o educando enquanto cidadão, possa corresponder às exigências da sociedade se faz necessário relacionar este código ao contexto social, interpretar fatos e acontecimentos com criticidade. A esta relação das práticas de leitura e escrita ao meio social, Soares (2004) designa Letramento, que em síntese significa alfabetizar para a formação do indivíduo, em que o mesmo seja sujeito ativo e participante das transformações na sociedade. Neste sentido justifica-se dizer que desenvolvimento mecânico de métodos alfabetizadores impossibilita a construção da opinião crítica pelo cidadão, tornando-o alheio a informações e transformações sociais.

4.2.5.1 Sistema de escrita X Práticas de linguagem

O mapa conceitual abaixo, Figura (37), busca favorecer a análise do referido subtema.

Figura 37 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 5



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 5, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Toda prática pedagógica revela por si uma concepção de aprendizagem, de sociedade e de sujeito, nesse contexto, o sistema de escrita exerce fundamental representação no papel educacional. Dessa forma, quanto mais informações as crianças tiverem acerca de nosso sistema de representação, maiores serão suas possibilidades de reflexão.

Vale ressaltar que um ambiente alfabetizador é aquele que propicia aos alunos a interação com os materiais ali expostos, cabendo ao professor selecionar intencionalmente quais serão esses materiais e por quanto tempo ficarão expostos, para que, por meio deles, os alunos possam refletir sobre a função comunicativa da escrita e para que possam entender, mesmo sem serem leitores convencionais, as mensagens ali expressas pelos contextos nos quais elas se apresentam.

Encontrou-se nas falas das professoras participantes da pesquisa, a preocupação em fazer com que o sistema de escrita seja incorporado a todos os alunos, determinando através desta, uma cultura escrita, formando-os como interpretes e produtores da língua escrita por meio de práticas que vão muito além do ensinar-lhes as “primeiras letras”, mas de ingressá-los no mundo letrado.

Percebe-se que os educadores buscam criar situações escolarizadas e simplificadas para que os alunos aprendam, considerando seus conhecimentos prévios, suas relações com o conhecimento e experiências, visando que as relações com a leitura e a escrita na escola aconteçam da maneira como também acontecem fora dela. Trazem para a sala de aula os diversos gêneros literários e possibilitam situações de escrita e leitura com diferentes propósitos, propiciando aos alunos a oportunidade de compreender como a língua escrita se organiza e o que ela representa, como também proporcionar aos alunos aprender procedimentos para escrever e interpretar.

Segundo Freire (1982, p.4):

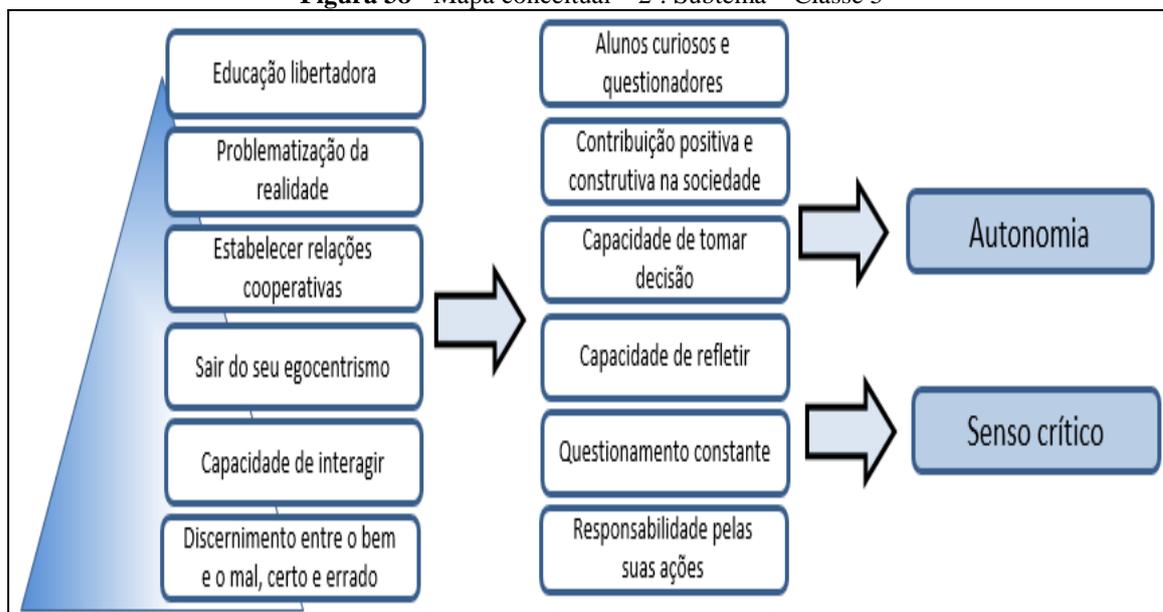
Ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico, histórico do autor. (FREIRE, 1982, p.4).

De acordo com a afirmativa do autor, a leitura é constituída de um reconhecimento e atribuição de significados, o qual se faz necessário a compreensão e o entendimento do que se lê, deve ir além de simplesmente fazer uma leitura, deve haver criticidade na interpretação da leitura.

De acordo com Freire (1982) a leitura é uma fonte de conhecimentos que servem de grande estímulo e motivação para que a criança goste das escola e de estudar. Além da satisfação pessoal, ela contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores. O espaço de construção da leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos.

4.2.5.2 Autonomia X Senso crítico

Para analisar esse subtema, elaborou-se o mapa conceitual Figura (38), facilitando a descrição dos dados.

Figura 38 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 5

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 5, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

Pode se dizer que a autonomia está contida na gestão da aprendizagem na medida em que, como salientava Paulo Freire, “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p. 16). Dessa forma, a autonomia da aprendizagem não pode ser considerada como uma entrega, mas sim uma contribuição do processo educativo para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de intervir de forma consciente na realidade. Voltado a este pensamento, para Perrenoud (1999) o sentido do processo educativo é a condição de transformação que proporciona ao sujeito da aprendizagem. Portanto, o significado do ensino é refletido na aprendizagem na medida em que o sujeito é proativo e assume a construção da autonomia ao longo da vida.

Partindo deste contexto, percebe-se que as professoras desenvolvem autonomia no seu fazer pedagógico, na busca constante em fazer a diferença no ensino e aprendizagem, bem como despertar o senso crítico em seus alunos.

Sabe-se, que os professores têm uma importante missão, que é formar alunos autônomos, com capacidade de usar seu senso crítico para contribuir de modo positivo e construtivo dentro da sociedade a qual estão inseridos. Porém, para estimular essa “educação autônoma” se faz necessário que o professor também abrace e desenvolva sua autonomia em sala de aula.

De acordo com Freire (2002), autonomia é a capacidade de tomar decisões conscientemente, ser reflexivo e crítico, assumindo responsabilidade pelas ações e com atitude de questionamento constante através da pergunta e da problematização da realidade. Para o autor, somente através da educação liberadora poderemos mudar as injustiças sociais, contribuindo para a construção uma sociedade mais justa, humana e igualitária, através de cidadãos mais críticos e autônomos. Ele considera a educação como uma força política e social a partir da qual o aprender funciona como um exercício da comunicação crítica, de aceitação e respeito à diferença, da superação das desigualdades, simultaneamente com a construção e produção sistemática do conhecimento.

Segundo Freire (2002, p.78):

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. (FREIRE, 2002, p.78).

É pertinente ressaltar que é preciso um olhar mais profundo e, uma análise acentuada sobre a prática pedagógica, para que possa servir como rigor para a busca de novas experiências, para o aprimoramento da construção dos diversos saberes e para a construção de novos conhecimentos e, dessa forma, ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Para Freire (2002), é preciso que os educadores façam uma reflexão sobre suas práticas e ações pedagógicas, a fim de redirecioná-las para uma coerência ética entre o pensar, o dizer e agir. Dessa forma, o autor é convicto de que é possível mudança, pois não há docência sem discência, ninguém ensina sem aprender e por isto, os educadores devem constantemente rever sua prática e não se acomodarem em conformismos.

Pôde notar que essa convicção é bem latente nas professoras pesquisadas, estão sempre buscando novos direcionamentos para alicerçarem suas práticas educativas, pautadas em compromisso, responsabilidade e seriedade, com isso acreditando na qualidade do ensino.

4.2.6 Classe 6 – Práticas educativas em sala de aula

A partir das palavras geradas pelo software e disponibilizadas através do dendograma, caracterizando 18 palavras que tiveram maior incidência, num total de 12,4% relacionado ao termo, sendo elas: possível, sistematização, perceber, mediação, ligação, identificar, currículo,

avaliação, bom, baseado, afetividade, relação, interação, aula, conteúdo, planejamento, propósito, e após uma análise profunda sobre o que cada uma delas representavam nos dados coletados através da observação em sala de aula e através do diálogo do grupo focal, pôde atribuir o título dessa Classe, o que apresenta importante relevância, pois se trata do tema principal do trabalho. Salientando que é a partir das práticas educativas do professor que se pode atribuir a relevância do ensino e aprendizagem em uma sala de aula.

Figura 39 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Classe 5



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 6, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

É comum depararmos com educadores que se queixam da dificuldade que apresentam em dominar as modernas práticas pedagógicas. Para que os professores encontrem caminhos que facilitem transferir o discurso pedagógico da teoria para a prática, é necessário aplicar com clareza o conhecimento que possuem, bem como propiciar o sucesso profissional e o desempenho significativo dos alunos.

É fundamental que o professor esteja atento, conheça bem a turma para elaborar um plano de trabalho que deve ser voltado para o que fazer e como fazer.

Nos relatos das professoras pesquisadas através do encontro do grupo focal, notou-se que para elas a avaliação é uma das principais formas de verificar o caminho que o aluno está seguindo.

[...] através da avaliação, permite descobrir as reais dificuldades e necessidades dos alunos, podendo interferir quando precisa. Também salientaram que é importante, além de [...] relacionar certo assunto com o cotidiano dos alunos, fazer uma relação de conceitos e conteúdos com as disciplinas. (Professora Soraia).

[...] devemos instigar o aluno a adquirir o conhecimento prévio e dessa forma despertar o interesse deles para o conhecimento e aprendizado, a avaliação nos permite isso. (Professora Ucrécia).

Eles trabalham de maneira interdisciplinar, pois acreditam que proporcionar a união das matérias propicia o conhecimento amplo do aluno, visto que um assunto passa a ser discutido e relacionado com diferentes disciplinas. Outra maneira que trabalham, é com sequência didática, haja vista que ministram várias aulas e não apresenta um produto final obrigatório, levando os alunos ao desafio e ao aprendizado. Levam em conta também os temas transversais, ressaltando que não são disciplinas, mas sim temas que são abordados constantemente nas disciplinas. Em seus planejamentos, deixam claro os objetivos, estabelecendo o que quer ensinar, a forma como cada aluno aprende, a maneira que irão acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Ressalta-se, que o professor que realmente é comprometido com a educação, que tem amor pela profissão e consciência do importante papel representado na sociedade, busca ser capacitado através de aperfeiçoamentos e formações, dessa forma oferecendo e contribuindo para uma educação de qualidade para seus alunos.

Segundo Imbernón (2009, p.90), “Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil”.

Diante do exposto pelo autor, pode se dizer que o trabalho docente se constrói e o professor tem a responsabilidade de organizar e preparar sua proposta. Parte-se, portanto, da sala de aula, lugar de excelência, onde o professor, por meio de estratégias diferenciadas, tem a possibilidade de vivenciar um processo de ensino e aprendizagem muitas vezes eficaz. E as estratégias são o ponto de partida e de chegada. Para tanto, se faz necessário trazer presente nas instituições de ensino a formação permanente dos professores, face às mudanças que se produzem.

Para Imbernón (2010, p.51):

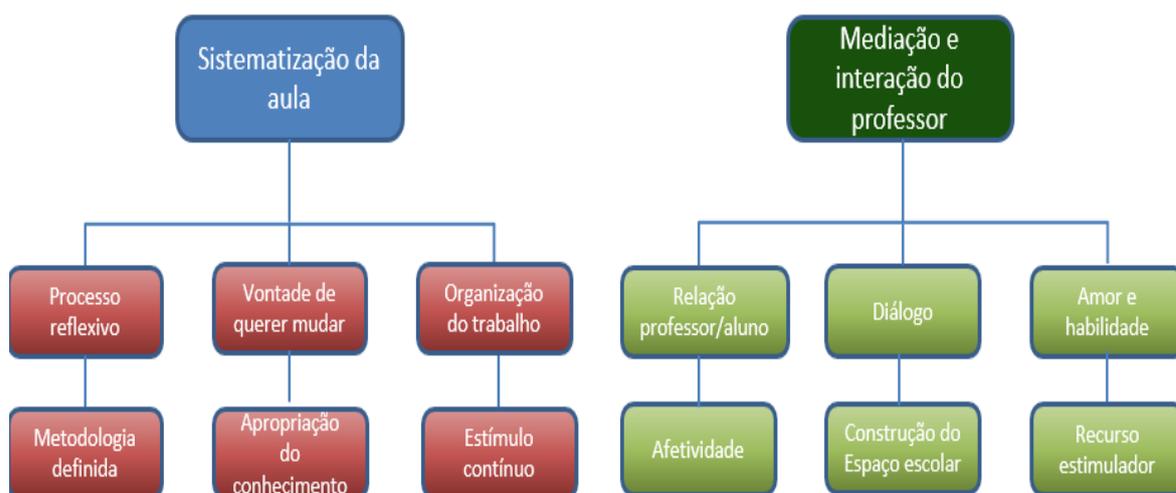
Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Dessa forma, as professoras demonstraram preparadas e competentes para a escolha de estratégias, visando os objetivos pretendidos, estabelecendo o verdadeiro processo de apreender e construir o conhecimento.

4.2.6.1 A sistematização da aula X Mediação e interação do professor

Para analisar este subtema deu-se continuidade ao modelo de mapa conceitual, categorizando os dados gerados pelo *Software*, dessa forma proporcionando melhor entendimento sobre o tema abordado.

Figura 40 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Classe 6



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe 6, gerada pelo *software IRaMuTeQ*, 2018.

A relação entre professor e aluno simboliza um esforço a mais na busca da funcionalidade, afetividade e eficiência no preparo do aluno para a vida, numa redefinição do processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, percebeu-se através da observação em sala de aula, que as professoras pesquisadas, se pautavam em aulas sistematizadas, voltadas à um processo reflexivo, proporcionando aos alunos estímulos contínuos, e dessa forma direcionando à eles a apropriação do conhecimento.

Observou-se, que as educadoras não estavam ali na sala de aula como meros transmissores de conhecimentos e sim como um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a constituírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades, permitindo aos seus educandos crescerem como pessoas, como cidadãos e futuros

trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva, com vontade de querer mudar e fazer a diferença no mundo em que vivem.

Ainda através da observação em sala de aula, percebeu-se que as professoras mediavam os alunos a lidar com os erros, estimulando a aprendizagem, interagindo com eles, ajudando-os a se organizarem, educando-os através do ensino. Incentivando os educandos para adquirir habilidades como fazer consultas em livros, entender o que lê, seja a linguagem verbal ou escrita, sempre assumindo seu papel de professor mediador no processo ensino-aprendizagem, e com isso favorecendo a postura reflexiva e investigativa aos alunos.

Fica claro que os sujeitos da pesquisa têm incorporado em seus discursos a ideia de que são eles os construtores da autonomia de pensamento e de ação de seus alunos, que devem ser construtores do saber dentro do espaço escolar, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os educandos a exercerem o seu papel de cidadão do mundo.

Identificou-se também através das falas das professoras pesquisadas no encontro do grupo focal que o professor não deve apenas formar trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, mas cidadãos críticos, capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria cada vez mais importante: o conhecimento.

[...] como já disse estou na em sala de aula há muito tempo, é uma bagagem muito grande, eu sou da época que começou o construtivismo, eu acompanhei o início, eu ficava meio perdida. [...] o nosso trabalho foi abrindo um novo olhar, para que pudemos formar cidadãos críticos, capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos através de seus conhecimentos. (Professora Ucrécia).

[...] todos os dias quando eu entro para a sala de aula, eu reflito sobre o tamanho da minha responsabilidade em estruturar o início de uma construção de saberes, pois é assim que vejo os anos iniciais, “a base”. [...] o desafio de contribuir com a educação dessas crianças, num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes condizentes com a sociedade atual. (Professora Lúcia)

[...] a mediação e a interação do professor e aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois vejo que é uma relação que será marcada, essa interação, deve ser pautada na afetividade e no diálogo como forma de construção do espaço escolar. O professor tem que ser marcado na vida do aluno, capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria cada vez mais importante: o conhecimento. (Professora Amália).

[...] vejo que hoje está fácil ser “professor”, porém ser professor não é tarefa fácil e muito menos simples, pois requer amor e habilidade. [...] o verdadeiro educador não é aquele que simplesmente transmite um tipo de saber para seus alunos, como um mero repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo e significativo, ultrapassando esta pura transmissão de conhecimentos. (Professora Gláucia).

[...] não sei se cabe falar aqui nesse momento, mas gosto de trabalhar com o construtivismo, eu acho maravilhoso, eu adoro a liberdade que ele dá para você trabalhar e trazer todo o contexto, de você ter todas as informações que ele te dá, um leque muito grande e, assim facilita trabalhar com o aluno para que ele se aproprie da escrita e da leitura. [...] a linha sócio interacionista, proporciona ao professor recursos suficientes para trabalhar abrindo novos caminhos do pensar, nos dá o suporte necessário para não ficar engessados no velho, no passado e assim proporcionar um ensino que faça com que o aluno seja construtor de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. (Professora Soraia).

Eu não tenho dúvidas, professor deve fazer conhecer seu potencial de educador, tornar seu saber pedagógico em um recurso estimulador de mudanças, não somente na escola, mas também para a sociedade, em que o aluno saberá discernir o seu papel político, social e econômico, em um mundo avançado e muitas vezes cruel. [...] ele deve ser uma fonte inesgotável de conhecimentos no dia a dia da sala de aula, retirar dos elementos teóricos tudo que possa acrescentar em sua prática, para que teoria e prática possam se pautar em saberes, dando real significado ao papel do educador. (Professora Mel).

É preciso que o professor se sinta seguro na condução do trabalho pedagógico, centrado nas práticas de uso da língua e da reflexão sobre seus fatos.

Os resultados, constatou-se que os professores seguem uma linha sócio interacionista, pautada no construtivismo e, são conscientes que ensinar pelo viés interacionista requer do professor, em primeiro lugar, vontade de querer mudar.

Para Gadotti (1999, p.2), o educador para utilizar-se do diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante, que é o da vida.

Dessa forma, não se pode pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é fruto da atividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. O papel do professor é agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

Segundo Freire (2002, p.96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2002, p.96).

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da boa relação com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir

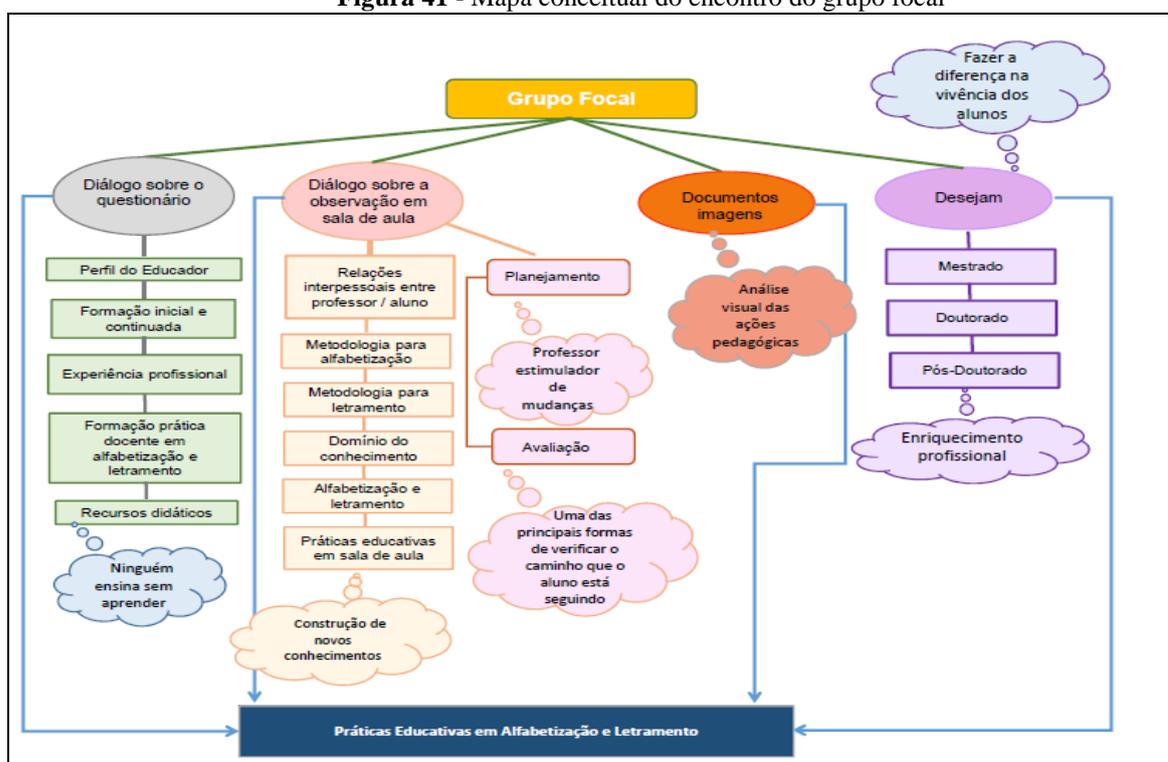
o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

4.3 Análise do grupo focal

O encontro do grupo focal com os educadores, oportunizou discutir sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, bem como, entender como se dão as suas ações pedagógicas voltadas à alfabetização e letramento e o embasamento teórico atribuído ao ensino e aprendizagem no decorrer das suas atividades, contemplando os objetivos propostos na pesquisa.

Os diálogos aferidos nesse encontro, estão demonstrados graficamente, na forma de Mapa Conceitual, conforme (Figura 41) demonstrada logo abaixo. No mapa conceitual, esses diálogos estão inseridos nos textos explicativos em forma de desenho de nuvens. Nesse formato estão destacadas também os assuntos os quais foram discutidos no encontro. Outro aspecto ilustrado é o sonho almejado pelos educadores em buscar aperfeiçoamento profissional através de novas perspectivas de formação, cursando mestrado, doutorado e pós doutorado.

Figura 41 - Mapa conceitual do encontro do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esse momento de diálogo proporcionou uma reflexão acentuada em relação as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, em que os educadores demonstraram preocupados em relação à sua responsabilidade e o papel a ele incumbido, em não só ensinar os conteúdos, mas também ensinar o educando a pensar, contribuindo para que tornem cidadãos letrados, contribuindo para a sua autonomia e autoconfiança.

Analisando esses pressupostos, podemos verificar a significância do papel do educador e do educando.

Entre os assuntos discutidos, pôde fazer uma retrospectiva sobre os dados coletados, iniciando pelas respostas atribuídas ao questionário, fazendo uma reflexão acerca do discurso e da prática, os métodos de ensino. Nesse sentido, tem-se que:

[...] é natural depararmos com professores que dizem trabalhar na linha sócio interacionista e na verdade acaba trabalhando somente o tradicional, até porque foi assim que ele foi alfabetizado então se sente mais seguro trabalhando assim. [...] até alguns anos atrás a gente trabalhava no tradicional e olha muito tradicional, hoje já conseguimos pensar diferente e trabalhar na proposta construtivista. Com sociointeracionismo, com outros olhares sem que fosse o tradicional. [...] sentimos segurança ao fazer diferente, percebemos que a criança pensa e não só decora, por que nós propomos a fazer esse trabalho, porque acreditamos que a criança é o sujeito do conhecimento, que não somos nós que conhecemos tudo, não somos detentores do saber. (Professora Ucrécia).

[...] a gente vê aqui em alguns aspectos esbarrar com a realidade e, com os ajustes, da teoria com a prática, mas a gente precisa fazer alguns ajustes, trabalhar com o construtivismo, mas se mesclar com o tradicional, não vejo nada demais, porque se trabalhar o tradicional e chegar no objetivo que está buscando, tudo bem, vejo que nem tudo deve ser levado a ferro e fogo. (Professora Gláucia).

[...] quando surgiu a proposta construtivista eu confesso que senti muito medo, eu estava acostumada com o tradicional. [...] era uma coisa nova pra gente, então houve assim, muitas confusões, entender o método, as concepções que a gente usa, depois com o passar do tempo, tudo foi se encaixando, até chegar no que hoje a gente acredita e o que trabalhamos, o que para mim, é um método muito bom. (Professora Paloma).

Em seguida estendeu-se o diálogo sobre as ações cotidianas em sala de aula, a importância do planejamento pedagógico e o processo de avaliação.

Os resultados apresentados sugerem que, para as professoras, em se tratando das perguntas propostas através do questionário que foi dividido em cinco termos chave, sendo o primeiro, perfil do educador, ao se tratar desse assunto, pôde identificar que elas escolheram a profissão de docência por aptidão e amor a profissão, são professores com longa experiência nos anos iniciais e têm buscado aperfeiçoar suas práticas de ensino ao longo de sua carreira.

[...] escolhi ser professor por paixão à profissão, sempre admirei meus professores, isso me incentivou a ser educador, mesmo a classe não sendo valorizada como deveria, amo o que faço. (Professora Dalva).

[...] a profissão na docência é ao meu ver algo maravilhoso, ser professora sempre foi um sonho em minha vida [...] nossa profissão exige aprimoramento constante e isso nos faz manter vivos. (Professora Soraia).

Continuou-se o diálogo, tratando da formação inicial e continuada dos professores, tornou-se evidente a paixão pela pedagogia, pois todas as educadoras são pedagogas e a maioria com uma segunda graduação na docência. Buscam fazer um trabalho de qualidade em suas ações pedagógicas, pois são professoras veteranas na instituição e com relevante credibilidade junto à comunidade escolar, em virtude dos resultados obtidos em nível de aprendizagem.

[...] cursei magistério, depois pedagogia e não parei somente aí, busquei aprimorar meus conhecimentos com novos cursos, cursei ciências biológicas, estou em constante formação [...] estou cursando mestrado profissional em educação, para o enriquecimento de minha prática docente e pretendo continuar, cursar um doutorado e quem sabe pós doutorado. [...] quero aprimorar cada vez mais meus conhecimentos. (Professora Mel).

[...] fiz pedagogia, depois cursei várias pós graduação, estou em constante formação, pois quero ser referência para meus alunos. [...] o professor não pode parar, pois o perfil das crianças hoje não é mais de anos atrás, as tecnologias que eles têm hoje em dia, nós não vemos numa aula, tem coisas que eles usam que eu não conheço, então a gente tem que estar com um olhar bem aberto para acompanhar essas cabecinhas. (Professora Ucrécia).

Ao se tratar da prática docente em alfabetização e letramento, o diálogo tornou-se bastante fomentado, pois falar desse assunto é muito abrangente. As professoras procuram trabalhar em uma linha construtivista, alfabetizando e letrando conjuntamente, pois, são conscientes que a alfabetização é um processo dentro do letramento, é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, os dois termos devem seguir juntos, não há como obter um bom resultado na alfabetização se não integrar o alfabetizar e letrar, haja vista que de acordo com Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida. Neste contexto, deixaram claro que se preocupam com o seu fazer pedagógico, buscam estratégias para que de fato esse processo ocorra.

[...] como já salientado anteriormente, eu trabalho numa linha sociointeracionista, pautada no construtivismo, pois dessa forma eu me sinto segura para alfabetizar letrando. [...] busco sempre me pautar na teoria atrelada a prática [...] procuro instigar os alunos, para que sejam observadores, que reflitam sobre o que está sendo

proposto à eles, desafiando-os a chegarem ao objetivo proposto em minhas atividades. (Professora Soraia).

[...] procuro contextualizar minhas aulas para que de fato eu possa alfabetizar e letrar conjuntamente, para isso utilizo de aulas sistematizadas e dinâmicas, utilizo o lúdico para aulas descontraídas e atraentes. [...] vejo que temos que usar de metodologias diversificadas e inovadoras, não podemos ficar na mesmice. (Professora Lúcia).

Foi possível verificar os recursos didáticos que permeiam as ações pedagógicas dos professores para aulas inovadoras e diversificadas. Recorrem às metodologias diferenciadas, trabalham com agrupamentos produtivos, lousa digital, atividades significativas, lúdico, conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, conteúdos pré estabelecidos, propostas interativas, jogos, entre outras. Estão em constante reflexão, salientando que “ninguém ensina sem aprender”.

Cagliari (2009) salienta que “Metodologia não é a essência da educação, apenas uma ferramenta”, complementando esse pensamento, Vaillant e Marcelo (2012) ressalta, “Para ensinar basta saber a matéria que se ensina”, pautados nos autores, pode concluir que ensinar é bem mais complexo do que parece, para que de fato haja aprendizado e conhecimento, se faz necessário uma gama de saberes que devem ser considerados.

Roldão (2017), faz uma análise crítica sobre o conhecimento profissional docente, quanto a natureza mediadora do ato de ensinar. Diante do pensamento da autora, vale refletir sobre o papel do educador sobre o ato de ensinar.

Interagindo e dialogando sobre os resultados da observação em sala de aula, partindo das relações interpessoais entre professor/aluno, o carinho e o afeto demonstrado em suas falas em relação à seus educandos, ficou evidente que há uma boa relação entre professor/aluno, sendo que essa relação é o construto para uma sala de aula motivada e pautada na construção do conhecimento.

Pode-se dizer que uma boa aprendizagem é voltada a diversos fatores preponderantes no desvelar da educação.

Para Libâneo (1994), “O ensino é um conjunto de ações, passos, condições extremas de procedimentos”.

Dessa forma, as relações interpessoais entre professor/aluno é uma somatória dentro de tais procedimentos.

Considerando tais ponderações, as professoras salientaram que estão convictas que devem estar em constante construção de novos conhecimentos.

[...] sou convicta de que devemos estar em constante busca de novos conhecimentos se quisermos fazer a diferença no ensino-aprendizagem. [...] para uma boa aula se faz necessário um bom planejamento. [...] o nosso planejamento é feito em horário de trabalho coletivo, são elaborados em grupo, de acordo com as turmas, elaborado a partir da matriz curricular do município. [...] esse planejamento vai sendo adequado de acordo com a necessidade da turma. [...] o planejamento ocorre de maneira flexível e conjunto, tem monitoramento para o aluno. (Professora Paloma).

[...] trabalhamos com projetos para ajudar as crianças a atingir os objetivos do ano em curso, chamado de grupo de apoio pedagógico, em que nos reunimos duas vezes por semana. [...] a meta é que o aluno seja alfabetizado e letrado, que saiba interpretar, diferenciar e interagir com os mais diversos gêneros textuais. (Professora Gláucia).

[...] nós especialistas temos o controle do planejamento dos professores, fazemos o acompanhamento das aulas, orientando-os e fornecendo ajuda no que nos cabe. [...] o planejamento deve ser bem elaborado e embasado teoricamente. [...] a equipe de gestão da secretaria de educação faz acompanhamento através de vistorias dos resultados obtidos, através dos diagnósticos repassados, então, temos que nos esforçar para os bons resultados. (Professora Amália).

Segundo Libâneo (1994), planejamento “É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.”

Dessa forma, não há como pensar em sucesso escolar sem que haja planejamento norteador para as atividades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas.

Infelizmente, apesar do planejamento da ação educativa ser de extrema importância, existem professores que são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades. Em consequência, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação dos alunos.

Fusari (2008, p.47) esclarece:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma regra, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 2008, p.47).

As professoras pesquisadas ressaltaram que é impossível pensar em boas práticas educativas sem planejamento, aulas pautadas em improviso, em materiais sem significados, atividades consideradas abstratas e sem significância. O professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, um ditado popular, porém muito encontrado nos espaços escolares. Discursos que não condizem com a prática.

Discutiu-se também nesse encontro sobre a avaliação, outro fator preponderante para a qualidade do ensino. Avaliação é um assunto muito eminente e discutido, precisa ser considerado atributo para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino.

Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Sendo assim, não podemos desassociar a avaliação do educando do processo de ensino do professor. O ensino e aprendizagem é algo muito complexo, e precisa ser repensado, e no caso da avaliação em muitos casos acontecem apenas para constatação e isso não pode ocorrer, pois dessa forma não contribui para o avanço da aprendizagem do aluno. Ela deve ocorrer como apoio para saber o que fazer, como ponto de partida, não pode ocorrer apenas no final do processo, deve ser contínua.

Relacionando o planejamento e a avaliação, os dois são processos indissociáveis, são elementos que direcionam o rumo para obter resultados positivos relacionados a aprendizagem dos alunos.

No decorrer do encontro, as educadoras se sentiram à vontade para dialogar sobre o planejamento e a avaliação. Deixaram claro que para elas a prática da avaliação da aprendizagem deve estar voltada para a busca do melhor de todos os alunos, por isso é diagnóstica e não fica estacionada na constatação. Para eles o planejamento é um estimulador de mudanças e a avaliação é uma das principais formas de verificar o caminho que o aluno está seguindo.

[...] vejo a avaliação como uma maneira que veio contemplar o aprendizado do aluno, para verificar o que o aluno está aprendendo, se o planejamento está sendo favorável e facilitador para a avaliação. (Professora Dalva).

[...] a avaliação aqui na escola acontece para todos os alunos a cada 15 dias, uma avaliação diagnóstica, mas na verdade ela acaba sendo feita todos os dias pelos professores, porém um dia eu como especialista pego para guarda-las e depois ir comparando os avanços dos alunos. (Professora Amália).

[...] temos uma pasta para cada criança, que tem tabelas de observação, campo de cópias e escritas, matemática, daí nessa pasta a gente geralmente, pede para fazer uma lista de alguma coisa, escreve aí tal coisa, chega um mês depois, eu pego a mesma lista e faço as comparações do avanço, depois vou fazendo isso mês a mês, depois peço para construir frases, aí vou ampliando, depois nesta pasta eu consigo ver como está o avanço de cada aluno. (Professora Ucrécia).

[...] a avaliação é fundamental para que possamos retomar aquilo que não deu certo e fazer novamente para que de fato o aluno possa aprender. [...] vejo que é a base para o planejamento, pois se planejamos algo e o aluno não aprendeu, temos que

flexibilizar o planejamento até fazer com que o aluno aprenda e para isso se faz necessário uma boa avaliação. (Professora Soraia).

Constatou-se que as professoras pesquisadas organizam uma pasta para cada aluno, com tabelas de observação, campo de cópias e escritas, matemática, é pedido para que os alunos escrevam uma lista de alguma coisa e é arquivado nesta pasta, depois de um mês, é pedido para escrever a mesma lista, a cada mês os alunos vão escrevendo, os professores vão ampliando essa lista aos poucos, porém constantemente, através desta pasta eles conseguem verificar como os alunos estavam no começo do ano e como está no momento, tudo é relatado em uma planilha que irá para a secretaria. Ressaltam que o planejamento e a avaliação os norteiam e não os deixam se perderem. São conscientes que ser educador não é tarefa fácil, mas que procuram fazer o melhor pensando na qualidade do aprendizado dos alunos.

Oportunizou-se visualizarem as imagens de fotos das aulas, que foram tiradas durante o instrumento de coleta de dados “observação em sala de aula”. Os resultados analisados, os levaram a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, sobre seus discursos e suas práticas em sala de aula, pois, as imagens permitiu ver seu trabalho, sua ação educativa, o seu fazer pedagógico. Permitiu fazer uma análise visual das ações pedagógicas.

Finalizou-se o encontro expondo seus desejos como educadores, de realizarem seus sonhos de participarem de qualificações profissionais, cursarem “Mestrado, Doutorado e quem sabe Pós-Doutorado”, pois a meta de qualquer professor que busca o melhor para a educação, seus pensamentos estão voltados em fazer a diferença na vivência dos alunos e no seu enriquecimento profissional.

4.4 Análise documental (Imagens, fotografias)

As vezes são os documentos as únicas fontes que registram princípio, objetivos e metas de um objeto em análise. Segundo Ludke; André (1986) certamente, os documentos revelam concepções explícitas e subjacentes de determinados objetos de pesquisa. Sendo que os documentos podem revelar dinamicidade e complexidade de uma determinada concepção da qual se busca investigar.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE;ANDRÉ, 1986, p.38).

Nesse sentido, os documentos analisados proporcionaram perceber os diferentes pontos de vista presentes neles, como ressalta o autor, complementando as informações obtidas por outras técnicas.

As imagens publicadas neste trabalho foram devidamente autorizadas pela instituição e pelos sujeitos dessa pesquisa.

4.4.1 Observação (Acolhida dos alunos na entrada da aula)

A imagem permite uma análise visual sobre a acolhida dos alunos ao chegarem na escola, em que a equipe de trabalho se envolve, proporcionando o diálogo e a socialização entre alunos, professores e demais funcionários da instituição. Um momento dinâmico, o qual oportuniza a presença dos pais para compartilharem desse encontro interativo, que objetiva a socialização dos educandos e equipe escolar.

Figura 42 - Observação - Acolhida



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A diretora escolar proporciona um momento de oração para que os alunos reflitam sobre a importância de Deus na vida dos seres humanos, respeitando o credo religioso de cada um. Nesse momento os alunos se socializam uns com os outros, cumprimentando-os e dando boas-vindas. Há a interação entre professor/aluno, em que a afetividade e o carinho entre ambos é recíproco.

4.4.2 Observação em sala de aula – Recursos metodológicos

Sabemos que os recursos metodológicos no ensino e aprendizagem são encaminhamentos que podem favorecer a construção de linhas de ações e planejamento didático, oferecendo orientações, sem, entretanto, estabelecer regras fixas a serem seguidas.

Tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de uma atitude de problematização no contexto escolar. Busca-se o aprofundamento teórico de algum aspecto da realidade relacionado ao conteúdo proposto, estimulando a interpretação, a observação, a investigação e a capacidade de análise e síntese.

Figura 43 - Observação – Recursos Metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Através da análise obtida pelas imagens, percebe-se que as professoras buscam recursos metodológicos pautados na qualidade de ensino, são dinâmicas, criativas e comprometidas com a educação. Verifica-se também que os alunos interagem com os conteúdos propostos, demonstrando participativos e ativos para a busca do saber. São educandos críticos e comunicativos. Através das fotografias as professoras puderam visualizar suas aulas e práticas pedagógicas, bem como os recursos didáticos e metodológicos utilizados e se auto avaliarem.

Estou vendo o quanto as crianças interagem, olha só, veja aquela foto ali, a gente não consegue ver tudo o que acontece dentro da sala de aula quando trabalhamos com atividades que envolvem todos os alunos, mas aqui dá para perceber o quanto é produtivo essa interação entre os alunos, é fantástico. [...] veja ali naquela foto, eu estou com aquele aluno ali, mas os outros estão trocando suas experiências. (Professora Gláucia).

Vejo esse momento muito importante como reflexão de nossas práticas. [...] podemos perceber através das imagens o quanto é importante aulas dinâmicas e inovadoras. [...] veja aquela foto ali, os alunos estão interagindo com o conteúdo, não vê bagunça e sim trocas de conhecimentos. (Professora Ucrécia).

Tenho muitos anos de experiência na educação e confesso que nunca tinha feito uma análise tão real da minha prática em sala de aula. [...] olha que eu confesso que fiquei muito preocupada com esse negócio de alguém ficar na sala de aula observando meu trabalho, fiquei um pouco desconfortável quando aceitei, mas, estou muito agradecida, pois foi uma forma de agregar conhecimentos à minha prática. (Professora Lúcia).

Percebe-se o quanto as professoras participantes da pesquisa têm consciência da importância de conhecer estratégias do ensinar a pensar, isso é, desenvolver práticas de ensino não convencionais que ajudem os alunos a aprender a aprender, refletir, a ter maior flexibilidade de raciocínio, a ver as coisas nas suas relações.

4.4.3 Observação em sala de aula – Recursos didáticos

Os recursos didáticos utilizados no espaço escolar se constitui como importantes ferramentas na melhoria do processo ensino e aprendizagem, contribuindo para a ação de mediação entre professor/aluno. Tais recursos são utilizados para que enriqueça as discussões teóricas e sirva como suporte para as práticas pedagógicas, permitindo que as experiências cotidianas dos alunos ganhem sentido, facilitando sua compreensão sobre os conteúdos proporcionados em sala de aula.

Figura 44 - Observação - Recursos Didáticos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A elaboração de estratégias que proporcionem a construção do aprendizado escolar, compreende como um processo cotidiano, facilitado a partir da construção e utilização dos recursos didáticos.

Tenho muitos anos de experiência na educação e confesso que nunca tinha feito uma análise tão real da minha prática em sala de aula. [...] olha que eu confesso que fiquei muito preocupada com esse negócio de alguém ficar na sala de aula observando meu trabalho, fiquei um pouco desconfortável quando aceitei, mas, estou muito agradecida, pois foi uma forma de agregar conhecimentos à minha prática. (Professora Lúcia).

Vejo que mesmo tendo consciência da minha responsabilidade em relação ao meu fazer pedagógico, as imagens me fez repensar em alguns momentos, que posso ainda fazer melhor, que sempre podemos fazer melhor. (Professora Dalva).

A imagem oportuniza visualizar e comparar os dados coletados através do discurso proferido no questionário, quando ressaltam sobre como se deve trabalhar em sala de aula para que possa proporcionar alfabetização e letramento aos alunos, percebe-se aulas dinâmicas e estratégias diferenciadas, a imagem evidencia o cuidado com ações que privilegiam situações de assimilação e desenvolvimento da língua no meio sociocultural letrado em que estão inseridos os educandos.

4.4.4 Encontro do grupo focal

O encontro foi programado com um planejamento de proporcionar um momento de descontração, para isso proporcionou-se um Work Café, fazendo emergir a participação coletiva através de um diálogo franco e aprofundado com os educadores, sobre questões voltadas às práticas educativas, discutindo como ocorre a prática docente nas ações de alfabetização e letramento em sala de aula, identificando o embasamento teórico utilizado por eles.

Esse momento de diálogo proporcionou reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, em que foi percebido, de acordo com a fala de todos educadores a preocupação em relação ao seu fazer pedagógico, para que seja pautado no sucesso escolar dos alunos, bem como proporcionar qualidade no ensino e aprendizagem.

Figura 45 - Encontro do Grupo Focal

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Ficou evidente no diálogo entre as professoras, que apesar de estarem contentes com os resultados de suas ações pedagógicas, são conscientes que ainda há muito por fazer, pois o conhecimento e o saber são contínuos.

Sabe! Está sendo muito bom ver um pouco do que fazemos na escola e fazer uma análise do nosso trabalho. Percebo que as vezes não temos tempo para parar e fazer isso que estamos fazendo aqui agora, dialogar, olhar nossas atividades através de fotos e imagens e perceber que em algumas atividades poderíamos fazer diferente e melhor. [...] acho que esse momento está sendo igual olharmos no espelho e ver nossa face diante da realidade. (Professora Ucrécia).

Eu agradeço de todo o meu coração essas semanas que você esteve conosco, foi muito bom, as vezes não temos tempo de falar do nosso trabalho com as colegas de trabalho, esse momento pode me proporcionar compartilhar de experiências que apesar de tantos anos trabalhando com as colegas, ainda não havíamos falado de coisas que foram salientadas aqui. [...] obrigada! Muito bom. (Professora Lúcia)

A discussão fomentada sobre a problemática investigada, busca, como mencionado anteriormente, desconstruir e reconstruir princípios, ideias e conceitos para propiciar o aperfeiçoamento da prática educativa, com o esclarecimento de pontos confluentes e divergentes sobre as práticas docentes aplicadas nas ações de alfabetização e letramento, considerando, ainda, a descoberta de que bases teóricas podem ser identificadas em tais ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi observada como ocorrem as práticas educativas nas ações de alfabetização e letramento em salas de aula que atendem alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal, no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Faz-se pertinente retomar os objetivos sobre os quais se baseou o percurso traçado nesta pesquisa: identificar o embasamento teórico contido nas práticas docentes utilizadas pelos professores para as ações didáticas de alfabetização e letramento; observar as ações didáticas de alfabetização e letramento utilizadas pelos professores; conhecer as intervenções metodológicas presentes nas práticas docentes desenvolvidas pelos professores para alfabetizar e letrar.

Partiu-se do pressuposto de que as relações interpessoais entre professor e aluno é um modo de interação, que vem de encontro ao afeto e ao carinho, favorecendo o comprometimento e a sinergia para uma boa relação entre os pares, os envolvidos nessa relação.

É muito importante um bom relacionamento entre professor e aluno, pois as ações do professor exercem influência sobre o aprendizado do educando.

A pesquisa com os educadores permitiu apreender o desejo que eles têm de alcançar a qualidade do ensino a partir de seus esforços. Durante os contatos oportunizados por eles, mesmo quando se apresentou o tema da pesquisa por meio do convite, a receptividade dos educadores revelou que eles se sentem partícipes de esforços em prol da qualidade na educação. Assim, a pesquisa constata o desejo que esse grupo pesquisado tem de que a qualidade em educação se efetive no contexto em que atuam.

De acordo com as Classes de palavras produzidas pelo *software IRaMuTeQ* e com o Mapa Conceitual elaborado para complementar a análise dos dados coletados, obtidos através do questionário (formulário Google), da observação em sala de aula e do grupo focal, notou-se que através do aprofundamento da coleta de dados realizada através desses instrumentos, sobre as práticas educativas, os professores têm consciência dos pressupostos teóricos pesquisados, atendendo às demandas pertinentes no que se refere à busca pretendida por esse trabalho. Oportuno salientar que realizou-se uma coleta bastante abrangente.

O mapa de observação em sala de aula, elaborado com vinte e três itens para respaldo da observação realizada, proporcionou uma análise em profundidade, voltada às práticas

educativas, intervenções metodológicas e embasamento teórico nas ações pedagógicas, não deixando dúvidas em relação aos objetivos traçados para essa pesquisa.

Em relação às metodologias, notou-se que os professores proporcionaram momentos interativos com os alunos, envolvendo leituras de diversos gêneros textuais, instigando a escrita através da prática da leitura, disponibilizando os mais variados recursos didáticos, além da interação com histórias, usando a criatividade como pilar na construção do conhecimento.

Sobre a metodologia, pode-se afirmar ainda que é uma necessidade para o ensino e a aprendizagem, para o bom desempenho de diversas práticas sociais do cotidiano dos alunos, pois favorece a compreensão dos conhecimentos existentes e também a produção de conhecimentos novos. Estando adequada à realidade na qual o educando vive – e convive, é a realização efetiva de novas intervenções metodológicas que caracterizam uma educação pautada na qualidade da prática pedagógica e que prepara o ser humano para a vida.

Além de contribuir como base para outras aprendizagens e auxiliar na construção do saber, o emprego de uma boa metodologia colabora com as práticas docentes para a formação de educandos críticos e capazes de interagir na sociedade com o seu conhecimento. Sendo assim, é um construto entre professor e aluno.

O domínio do conhecimento é o elo no processo ensino-aprendizagem, pois para que de fato ocorra a aquisição do conhecimento, devem ocorrer também a mediação e priorização da aprendizagem pelo professor, a sistematização do planejamento, do desenvolvimento e avaliação das atividades, a valorização da liberdade com responsabilidade, e também a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, para que este desenvolva sua autonomia.

A interação e criatividade também são fatores relevantes e essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, bem como a relação dialógica, condições motivadoras e facilitadoras, novas experiências, ousadia, confiança e paixão pelo que faz. Práticas mobilizadoras de aprendizagem, gratificantes, fecundas e comprometidas com o sucesso escolar, fazem toda diferença para o domínio do conhecimento.

As práticas do professor são ponto de partida para a qualidade do processo ensino e aprendizagem, pois é através delas que se dão as mudanças e novas pistas para a solução de problemas de aprendizagem.

Os resultados apontaram que os docentes pesquisados têm consciência que deve ser reflexivos em suas ações pedagógicas, confrontando aquilo que acreditam ser correto em sua prática de ensino, com possíveis consequências que elas acarretam.

Notou-se a sistematização da aula, de acordo com a mediação e interação do professor, através de suas práticas educativas foi possível o equilíbrio entre a rotina e o ato reflexivo, o processo contínuo de construção do saber, a descoberta de potencialidades, a conquista progressiva da autonomia do sujeito, a elaboração de novas estratégias de atuação, bem como a elevação do pensamento crítico e reflexão das ações.

Sabendo que o educador deve sempre se auto avaliar com algumas indagações: Como? Para quem? Com que finalidade? Quais conhecimentos estou levando aos meus alunos? O que posso fazer para aprimorar minha prática educativa para que ela se torne mais eficaz?

O professor precisa ter em mente que é um sujeito construtor da história, que pode transformá-la de acordo com a sua necessidade.

A partir dos estudos analisados, embasados teoricamente pelos autores citados neste trabalho, foi possível constatar a existência de aspectos variados que interferem na compreensão dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho conjunto de alfabetização e letramento, como forma de favorecer a efetivação dos referidos processos de forma intencional e sistemática em âmbito escolar.

Algumas considerações objetivaram esclarecer, por exemplo, que o desenvolvimento das ações para alfabetizar e letrar têm como aliada a ludicidade, aspecto característico dessa etapa do desenvolvimento das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, tornando possível a elas compreender o código escrito como atividade de comunicação, expressão e registro das experiências vivenciadas.

Na alegria do brincar encontra-se implícito o incentivo de que ela necessita para aprender. O ato de brincar é comum a todas as crianças e, através da brincadeira (e não apenas do brinquedo), a criança vive o lúdico, o “sentido” da brincadeira, e é isso o que vai enriquecer o seu desenvolvimento cognitivo.

Neste ponto, torna-se oportuno citar Alves (2001, p.21):

Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure. (ALVES, 2001, p. 21).

Não se trata, absolutamente, de criar um “método lúdico”, em detrimento de todas as outras possíveis ações, mas de agregá-las em nome de um benefício maior: a aprendizagem.

Dentro desse ponto de vista, pôde perceber que os professores participantes da pesquisa, são interventivos, mediadores e integradores em suas ações, têm nas mãos os elementos essenciais para a sua prática docente; encorajando, entusiasmando, incentivando os seus alunos.

Zabala (1998) defende a ideia de que para aprender torna-se indispensável que haja um ambiente adequado, um clima favorável às situações de ensino e de aprendizagem, esta, que se potencializa na convergência de condições estimulantes entre o trabalho e o esforço.

Segundo o mesmo autor, a adequação do ambiente para a aprendizagem deve oferecer aos alunos a oportunidade de efetiva participação no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. Além disso, atribui total importância à multiplicidade de interações que possam levar à cooperação e à coesão do grupo.

Apesar dos esclarecimentos citados, pesquisas têm revelado que na prática docente tem faltado intencionalidade quanto às ações de alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento.

Desse modo, entende-se que o conhecimento acerca das práticas docentes voltadas ao trabalho conjunto de alfabetização e letramento requer da comunidade acadêmica a realização de um esforço conjunto, abarcando setores da sociedade, para o aperfeiçoamento das ações docentes que vêm sendo desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período que requer intenso trabalho nesse sentido.

De acordo com Zabala (1998) as medidas nessa direção também precisam atingir a formação inicial docente, proporcionando melhor embasamento teórico aos futuros professores, possibilitando a efetivação desse trabalho tão importante de inserção social dos indivíduos ao mundo letrado.

As professoras, igualmente, por meio de seus relatos, apontaram a proximidade de sua trajetória pessoal e o percurso profissional. E, ao relacionarem estas duas dimensões de seu trabalho, analisaram que, a formação, seja ela, inicial ou continuada, quando de qualidade, contribui para o bom desempenho do docente. Entretanto, não são unânimes, quanto às razões, ao se referirem à formação, mas reconhecem a “deficiência” de seus conhecimentos. Carência atribuída por elas, mediante a própria formação. Anseiam em cursar Mestrado, Doutorado, e até mesmo Pós-Doutorado. Todavia, ressaltam, todas elas, que formação não é sinônimo de sucesso em sala de aula.

Acreditam que a alfabetização e o letramento, ações indissociáveis, têm grande relevância dentro da prática educativa, na medida em que promove a interação entre o lúdico,

o concreto e o abstrato, ampliando a visão de mundo desses indivíduos para a atuação social, por isso, suas práticas estão voltadas a contemplar esses requisitos.

Este trabalho, em suas considerações finais, evidencia a prática observada em sala de aula, respaldada pelo registro dos pontos de vista dos professores (respostas ao questionário) e pelos resultados da discussão no grupo focal, cujos dados coletados, conforme relatado, foram submetidos à triangulação metodológica para análise.

A rigorosidade metodológica faz-se necessária nas pesquisas qualitativas, cujos dados, compostos pela linguagem, são subjetivos. Ao mesmo tempo, favorece a dinâmica do material produzido, enriquecendo a análise e os resultados obtidos.

Tais resultados trouxeram elementos, observados na prática docente, que reafirmaram a existência de um embasamento teórico capaz de respaldar as intervenções metodológicas nas ações docentes de alfabetização e letramento.

No desenvolvimento dessas ações pôde-se identificar a predominância da aplicação de práticas construtivistas, inspiradas nos preceitos de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), amplamente divulgados no estudo “Psicogênese da Língua Escrita” (1970), pelas pesquisadoras Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944), que ganharam espaço na área da educação entre os anos de 1970 e 1980, perdurando até os dias atuais.

Notou-se ainda que as situações de assimilação e desenvolvimento da língua no meio sociocultural letrado ocupam lugar de destaque no desenvolvimento das ações de alfabetização em uma perspectiva de letramento.

A investigação realizada em uma escola municipal do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, envolvendo alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, serviu ao objetivo de identificar práticas docentes eficazes, com resultados significativos para a formação discente, estabelecendo um paralelo com aquelas que possuem caráter informativo e pouco formativo, descontextualizado em termos sócio-culturais, prejudicando o processo educativo, com reflexos negativos no desenvolvimento cognitivo do aluno, centro do processo de ensino e aprendizagem.

A coleta e análise de dados serviram para demonstrar a importância da pesquisa como recurso metodológico capaz de levar o pesquisador a um maior conhecimento da realidade, ampliando o seu raciocínio sobre os fatos, levando dados novos ao conhecimento historicamente acumulado e gerando novas possibilidades de interferência através da socialização e divulgação de resultados.

Por fim, acredita-se que este estudo possa revelar questões de extrema importância para a reflexão sobre a prática docente, para que se cumpram os objetivos de produção de novos conhecimentos, capazes de contribuir para o seu aprimoramento, em benefício da prática educativa, do processo educativo e do sistema educacional como um todo, além de contribuir com investigações de outros pesquisadores, estudos de profissionais da área e demais interessados no tema, atingindo a formação de professores, com consequente melhoria da prática docente, agregando valor à prática educativa, visando assim o aperfeiçoamento do processo educativo em todos os seus aspectos teórico-práticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro - SP, v. 1, n. 1, p. 204-218, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Trad. Maria Teresa Mhereb. Cadernos de Pesquisa. [S.l.], v. 47, n. 166, out.-dez. 2017. p. 1203. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401196&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ALVES, Rubem. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. [S.l.], v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

ANDRADE, M. E. B. Alfabetização e letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis. São Paulo: Paco, 2011.

ANDRÉ, M. et. al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005.

_____; ALMEIDA, P. C. A. de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. Revista de Educação Puc-Campinas. Campinas, v.22, n. 2, p. 203-219, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3640/2458>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ASSOLA, C. F. D.; BORGES, E. V.; MARQUES, I. V. Metodologias de alfabetização e letramento em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Interletras, v. 4, n. 22, out. 2015 a mar. 2016. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n22/artigos/11.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Rev.SPAGESP*, v. 6, n. 1, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília, DF. 1997. P. 107-108.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados: Censo Escolar: 2017. Brasília, DF. 2018, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> Acesso em: 27 jan. 2019.

BUENO, E. D. de L.; COUTO, G. dos S. Representações Sociais e Tecnologias: o que dizem as teses e dissertações 2013-2017. IN: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Pedagogia e Centro Acadêmico Paulo Freire. Fundação Carlos Chagas – FCC, Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-ed. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26712_13256.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística: pensamento e alfabetização no magistério. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008. (Pensamento e Ação no Magistério, v. 2).

_____. Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Pensamento e Ação no Magistério, v. 3).

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. Florianópolis, 2013. Resenha do software: Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 set. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGURI, J. P.; JUNG, N. M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 4, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400007>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre a Alfabetização. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Da leitura de palavras à leitura de mundo. Leitura: Teoria e Prática. Campinas, 1:3-9. Novembro, 1982.

_____. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIZON, R. T.; STREIECHEN, E. M. Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental. Revista Interlinguagens, v. 1, n. 5, p. 197-209, 2014. Disponível em: <<http://www.revistainterlinguagens.com.br/pdfs/5/14.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FURGHESTTI, M. L. S. As práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. In: IV Simpósio sobre Formação de Professores. SIMFOP Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. Anais... 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Mara_Furghestti.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 30/07/2018.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: . Acesso em 29 jul. 2018.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFPP). Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. RBPAE, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan.-abr. 2012.

_____. _____. Revista Internacional de formação de Professores – RIFP. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr.-jun. 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em 04 abr. 2018.

GIL, A. C. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R.. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? Revista Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

INBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. P. 91-107.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 139-153.

_____. Alfabetização e letramento/ literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Kishimoto_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. Revista da FAGED. Universidade Federal da Bahia. N. 6, p. 100-110, 2002. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.) Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Didática – 2ª E. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem: Componente do ato pedagógico. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, F. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. L (Orgs). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. *Ciênc. Educ. Bauru*, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0931.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 23-50, 2012.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap. São José dos Campos-SP-Brasil*, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARTINS, D. Alfabetização e letramento: métodos e práticas escolares. *Revista Eventos Pedagógicos*. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 66-76, nov.-dez. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2018/1602>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MATA, A. S. da; SILVA, C. A. L. da. Letramento na educação infantil: significando as práticas de leitura e escrita. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, ago.-dez. 2011.

MICOTTI, M. C. O. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Temas Sociais).

MORTATTI, M. do R. L. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011.

NEVES, A. *Aprenda como utilizar o Google Forms*. Canaltech [software]. São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/software/aprenda-a-utilizar-o-google-forms/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa*. [S.l.], v.47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2018.

OLIVEIRA, M. K de. *VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

PANSINI, F.; ZIBETTI, M. L. T. Letramento e prática pedagógica: interação e linguagem oral na escola. Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 33, p. 119-141, maio-ago. 2009.

PEREIRA, T. M. A. A importância da ludicidade no processo de alfabetização. Maringá: Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná – FAINSEP. 2014. 17:09. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-JaJNf9Ipg0>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PEROSA, C. T.; PEDRO, E. N. R. Perspectivas de jovens universitários da região norte de Rio Grande do Sul em relação à paternidade. Rev. Esc. Enf. USP, v. 43, n. 2, p. 300-6, 2009.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P; GATHER THURLER, M. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, ArtMed, 2007.

QEDU. Aprendizado dos alunos: São José dos Campos. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2324-sao-jose-dos-campos/aprendizado>>. Acesso em: 29 set. 2017.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro v. 12, n. 34, 2007

_____. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. Cadernos de Pesquisa. [S.l.], v.47, n. 166, out.-dez. 2017, p. 1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401134&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev. Psicopedag. São Paulo, v. 28, n. 87, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SILVA, T. O que se esconde por trás de uma nuvem de palavras? TARCÍZIO SILVA [Blog]. [S.l.], out. 2013. Disponível em: <<http://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-se-esconde-por-tras-de-uma-nuvem-de-palavras/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. Cadernos de Pesquisa. [S.l.], v. 46, n. 160, abr.-jun. 2016, p. 307. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000200286&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVEIRA, E. A. da. A importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno-professor. *Psicologado*. [S.l.], mar. 2014. [Áreas de atuação]. [Psicologia escolar]. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. [S.l.], n. 52, p. 1-35, fev. 1985.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26^o Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*. [S.l.], v. 35, n. 125, p. 13-35, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. [online]. Porto Alegre: Pannônica, n.4, 1991, p. 215-233. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/tardif-maurice-os-professores-diante-do-saber-esboco-de-uma-problemativa.html>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. v. 15, São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. Perfil dos professores. In: _____. *O perfil dos professores brasileiros: o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004. cap.2. p. 43-106.

_____. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Publicado em 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. *3^o Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Publicado em 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social a mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO - QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a):

Educadores que somos, sabemos da importância da pesquisa para a construção do conhecimento e, por extensão, da relevância de sua socialização e divulgação como forma de aprender, participar e intervir na realidade.

Esta pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, foi planejada para atender ao objetivo de conhecer as práticas docentes que vêm sendo desenvolvidas nesta unidade escolar, nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, nas ações de alfabetização e letramento. Tem o intuito de estabelecer um primeiro contato desta pesquisadora com os participantes, para delineamento inicial da abordagem do tema em contexto escolar.

O questionário, técnica de coleta de dados escolhida, contém questões fechadas e abertas. A pesquisadora esclarece que as respostas serão utilizadas unicamente para fins deste trabalho, e que não haverá identificação por ocasião da divulgação dos resultados da pesquisa.

Chama a atenção para o fato de que os questionários respondidos serão de extrema importância para dar continuidade à elaboração de um projeto de pesquisa sobre o tema "Práticas Educativas em Alfabetização e Letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental", parte de futura elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade de Taubaté – UNITAU.

Agradece antecipadamente a valiosa colaboração de todos os participantes, na expectativa de que os trabalhos se desenvolvam em total clima de confiança e harmonia.

"E bem podemos ser que as pessoas descubram no fascínio do conhecimento uma boa razão para viver, se elas forem sábias o bastante para isto, e puderem suportar a convivência com o erro, o não saber e sobretudo, se não morrer nelas o permanente encanto com o mistério do universo."

(Rubens Alves)

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

PERFIL DO ENTREVISTADO

1- Idade:

Sua resposta

2- Sexo:

Masculino

Feminino

3- Estado Civil:

Sua resposta

4- Possui filhos ? Quantos?

	Não possui Filhos	1	2	3	4	5	6	7	8
Criança	<input type="radio"/>								
Adulto	<input type="radio"/>								

5- Naturalidade (Cidade/Estado):

Sua resposta

6- Localidade onde reside (Cidade/Estado)

Sua resposta

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
7- Escolaridade:

Sua resposta

8- Você se graduou em:

Sua resposta

9- Sua graduação foi:

	Instituição Pública	Instituição Particular	Instituição Internacional
Presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semipresencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À distancia - EAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10- Pós-graduação em:

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado
 Não possuo Pós-graduação
 Outro:

11- Pós-graduação/Especialização em instituição(ões):

	Instituição Pública	Instituição Particular	Instituição Internacional
Presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semipresencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À distancia - EAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12- Caso não tenha Pós-graduação/Especialização tem interesse em realiza-la?

- Sim
 Não
 Outro:

13- Caso não pretenda cursar Pós-graduação/Especialização, qual seria o motivo?

Sua resposta

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL 

14- Quanto tempo está na instituição atual?

Sua resposta

15- Em outras instituições antes dessa, quantos anos de atividade?

Sua resposta

16- Tempo de atuação no Magistério, quantos anos?

Sua resposta

17- Como professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental exerce a quantos anos?

Sua resposta

18- Como professor(a) alfabetizador(a) exerce a quantos anos?

Sua resposta

FORMAÇÃO - PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 

19- Qual a sua formação inicial ?

- Magistério
- Normal superior
- Pedagogia
- Outro:

20- A sua formação inicial contemplou estudos sobre alfabetização e letramento?

- SIM. Foi importante para a minha formação e enriquecimento da prática docente.
- SIM. Mas foi insuficiente, não acrescentou conhecimentos novos à minha formação e práticas docentes.
- NÃO. Os conhecimentos novos foram adquiridos ao longo de minha trajetória profissional, em sala de aula e na formação continuada.

21- Você participou ou participa de cursos voltados para a alfabetização e letramento, como por exemplo: PROFA, Letra e Vida, PNAIC, outros? Se sua resposta for afirmativa responda:

- Sim, os cursos foram oferecidos pela instituição em que trabalho
- Sim, cursos foram realizados em instituições particulares
- Não participei de cursos acima mencionados
- Outro:

22- Sua formação continuada/Pós-graduação contemplou estudos sobre alfabetização e letramento?

- SIM. Foi importante para o enriquecimento de minha formação inicial e prática docente.
- NÃO. Não houve enriquecimento de minha formação inicial e prática docente.

23- De acordo com os conhecimentos adquiridos, você pode afirmar que os processos de alfabetização e letramento:

- São processos dissociados, acontecendo separadamente.
- São processos indissociáveis. Não é possível que aconteçam separadamente.

24- No seu entendimento, o letramento é um processo:

- Que tem início antes do ingresso da criança na escola, se mantém e perpassa esse período.
- Que tem início no ingresso da criança à escola e termina quando se encerra o Ensino Fundamental.

25- De acordo com os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada, e em sua prática docente, poderia afirmar que é possível alfabetizar letrando?

- Não, porque trata-se de processos distintos, sendo necessário conduzi-los separadamente.
- Sim, porque existe uma relação intrínseca entre os dois processos que se desenvolve no decorrer das atividades aplicadas em contexto escolar.

26- Quais os termos que em sua opinião, possuem maior correlação com o processo de alfabetização e letramento?

- Mecânico
- Dinâmico
- Sistemático
- Contextualizado
- Treino de fixação
- Lúdico

27- Nas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, deve-se enfatizar o processo de alfabetização e letramento, com a inclusão de atividades de linguagem escrita?

- SIM, pois a linguagem escrita é tão importante quanto as linguagens falada e visual no processo de alfabetização e letramento.
- NÃO, pois é aconselhável que a linguagem escrita seja inserida mais tardiamente, quando o alfabetizando estiver mais "maduro" para vencer as dificuldades trazidas por esse tipo de linguagem.

28- Sabemos que há uma concepção teórica por trás de todas as práticas do professor, mesmo que este não tenha consciência disso. Você já pensou sobre esse assunto? Qual a concepção que embasa sua prática?

Sua resposta

29- Como professor alfabetizador, atuando nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, você contempla algum/alguns método(s) específico(s) em sua prática docente? Comente.

Sua resposta

RECURSOS DIDÁTICOS

30- Para aulas diversificadas e inovadoras, quais metodologias você tem utilizado?

Sua resposta

31- Quais estratégias você tem utilizado nas aulas para que contemple ações de alfabetização e letramento? Você trabalha com alunos agrupados ou individualmente?

Sua resposta

32- O que você entende por: agrupamento produtivo; aprendizagem contextualizada e significativa; intervenções ?

Sua resposta

33- Para você qual a diferença entre alfabético e alfabetizado?

Sua resposta

34- Todo aluno letrado é alfabetizado? E todo alfabetizado é letrado ?

Sua resposta

35- Você gostaria de fazer alguma consideração (pensamentos, críticas, questões) que não foram contemplados neste formulário, ressaltando o seu ponto de vista em relação ao assunto proposto?

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
Privacidade/Termos

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Aquecimento	Atividade	Objetivo
Observações relevantes à pesquisa	Como se dá o acolhimento na chegada dos alunos.	Observar de que forma a professora acolhe os alunos e o feed back dado por eles.
	Disposição da sala de aula e forma de organização na chegada e durante a aula.	Observar como os alunos se acomodam ao chegar à sala de aula, e se a organização é feita antecipadamente. Observar como os alunos se agrupam durante a aula ou se as atividades são desenvolvidas separadamente.
	Recursos materiais utilizados pela professora nas atividades propostas.	Observar os tipos de recursos materiais utilizados pela professora e suas finalidades.
	Recursos materiais utilizados pelos alunos, para desenvolvimento das atividades propostas pela professora.	Observar os tipos de recursos materiais utilizados pelos alunos e suas finalidades.
	Mediação da professora no decorrer do desenvolvimento das atividades pelos alunos.	Observar se acontece e de que forma, a mediação docente durante as atividades desenvolvidas pelos alunos.
	Atividades de alfabetização e letramento	Observar que atividades podem ser consideradas de alfabetização em uma perspectiva de letramento.
		Observar se as atividades propostas e metodologia empregada demonstram estar embasadas teoricamente.
Finalização	Embasamento teórico Relação entre propostas teóricas e prática docente	Observar se as atividades propostas e metodologia empregada demonstram estar embasadas teoricamente. Observar se é possível identificar uma dialogicidade entre propostas teóricas e prática docente.

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MAPA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula	
1	2
Ação	Feed back dados pelos alunos na acolhida alunos na acolhida
<p>Ucrécia 1• Ano A 1</p>	<p>Os alunos correspondem ao afeto da professora com alegria e carinho. São espontâneos em relação a afetividade para com a professora.</p>
<p>Lúcia 1• Ano B 2</p>	<p>Receberam a professora com carinho e receptividade.</p>
<p>Soraia 2• Ano A</p>	<p>Os alunos corresponderam ao acolhimento da professora com alegria, carinho e afetividade.</p>
<p>Gláucia 2• Ano B</p>	<p>Os alunos correspondem ao afeto da professora com alegria e carinho. São espontâneos em relação a afetividade para com a professora.</p>
<p>Análise</p>	<p>É recíproco a troca de afetos entre educadores e educandos. Foi percebido que todas as professoras são bastante receptivas com os alunos e estes por sua vez também demonstraram muito carinho e respeito com as mesmas.</p>

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

		3	4
Ação	Disposição para entrada na sala de aula/ forma de organização na chegada e durante a aula, organização da sala para disposição		Agrupamento dos alunos em Sala de aula (como os alunos se agrupam durante a aula, ou as aulas são desenvolvidas separadamente)
Ucrécia 1• Ano A 1	A entrada é feita acompanhada pela professora, em que os alunos se dirigem até a quadra da escola para a acolhida, o qual são passados os recados e feito a oração do Pai Nosso. A sala é organizada em agrupamento dos alunos de formas diferenciadas, às vezes em grupo de cinco crianças, às vezes sentados no chão para ouvir história, enfim de acordo com cada atividade são disponibilizados os alunos.	A entrada é feita acompanhada pela professora, em que os alunos se dirigem até a quadra da escola para a acolhida, o qual são passados os recados e feito a oração do Pai Nosso. A sala é organizada em agrupamento dos alunos de formas diferenciadas, às vezes em grupo de cinco crianças, às vezes sentados no chão para ouvir história, enfim de acordo com cada atividade são disponibilizados os alunos.	A disposição em sala de aula é feita em grupos de cinco alunos, juntando as carteiras formando uma mesinha, para que haja maior interação entre os alunos. A professora auxilia os alunos individualmente ensinando e proporcionando as informações necessárias. Após terminar essa atividade, iniciou-se outra usando o data show, usou ser uma música para chamar atenção dos alunos ao conteúdo proporcionado, os alunos foram sentados no chão para assistirem o vídeo com as atividades propostas.
Lúcia 1• Ano B 2	Após a acolhida dos alunos na quadra, foram todos para suas salas de aula juntamente com as professoras. Entrando na sala de aula, sentaram em filas. Às 8h30 os alunos saíram para o recreio juntamente com as professoras, após o lanche os alunos foram conduzidos para o pátio, as professoras cuidaram dos mesmos no decorrer do recreio. Ao término do recreio, voltaram para sala de aula orientados pela professora, o qual demonstraram um carinho muito especial para com a professora. Após o recreio foi terminado a atividade proposta, com recortes das letras das palavras formadas de acordo com a folha impressa que foi entregue aos alunos no início da atividade e posteriormente coladas em uma folha que depois foram entregues para a professora.	Após a acolhida dos alunos na quadra, foram todos para suas salas de aula juntamente com as professoras. Entrando na sala de aula, sentaram em filas. Às 8h30 os alunos saíram para o recreio juntamente com as professoras, após o lanche os alunos foram conduzidos para o pátio, as professoras cuidaram dos mesmos no decorrer do recreio. Ao término do recreio, voltaram para sala de aula orientados pela professora, o qual demonstraram um carinho muito especial para com a professora. Após o recreio foi terminado a atividade proposta, com recortes das letras das palavras formadas de acordo com a folha impressa que foi entregue aos alunos no início da atividade e posteriormente coladas em uma folha que depois foram entregues para a professora.	Os alunos no primeiro momento não foram agrupados, ficaram em fila, após a história contada do livro de “Eva Furnari”, os alunos foram agrupados de dois em dois para fazer a atividade proposta, que foi encontrar as letras para preencher o quadro de palavras através do alfabeto móvel. O aluno que apresentava mais desempenho ajudava o outro.
Soraia 2• Ano A	Os alunos entraram na sala em filas e se acomodaram em duplas.	Os alunos entraram na sala em filas e se acomodaram em duplas.	A disposição foi feita em duplas
Gláucia 2• Ano B	Em filas, entram e tomam seus assentos separadamente, sem agrupamentos.	Em filas, entram e tomam seus assentos separadamente, sem agrupamentos.	As aulas são desenvolvidas com os alunos sentados individualmente.
Análise	Foi percebido que todos as professoras disponibilizam os alunos em filas para a entrada na sala de aula, porém a organização dentro da sala acontecem de maneiras diferenciadas, sendo que algumas agrupam os alunos de dois em dois, outras em grupo de cinco, e outras separadamente em fila.	Foi percebido que todas as professoras demonstram segurança e domínio em suas práticas docentes, porém elas se divergem na maneira de agrupar os educandos, sendo que algumas optam por deixarem os alunos em filas sentados separadamente, outras agrupam de dois em dois, outras em grupos de quatro ou cinco alunos, variando de acordo com o decorrer da aula.	

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

	5	6
<p>Ação</p>	<p>Metodologias utilizadas nas atividades propostas pelos docentes</p>	<p>Os materiais didáticos disponíveis utilizados pelos docentes possibilitam alcançar os objetivos previstos na aula</p>
<p>Ucrécia 1º Ano A 1</p>	<p>Usou-se o livro de atividades “ler e escrever”, data show, música. Foi contado uma história sobre o Castelo do Rei Numeral, fazendo o desenho na lousa. Houve a interação dos alunos, complementando a história. A professora muito dinâmica, apresenta sabedoria para instigar os alunos a se interagirem para criar e complementar a história. Uso da lousa interativa. Leitura, histórias, vídeo.</p>	<p>Livro de atividades “ler escrever” para que os alunos fizessem as atividades fazendo a leitura e preenchendo os quadros de atividades. Data Show para ser usado como lousa interativa, em que os alunos foram convidados a irem no quadro fazer as atividades de acordo com a comparação da história do “Castelo do Rei Numeraldo”. Os alunos iam fazer as atividades na lousa, de acordo com os sorteios dos nomes dos alunos escrito nos crachás. História da “Bruxa, Bruxa - venha a minha festa”.</p>
<p>Lúcia 1º Ano B 2</p>	<p>História de Eva Furnari - “Bibílico”. A professora falou da autora, da capa do livro, interagiu com a história, vivenciando o personagem. Os alunos interagiram com a história e a professora explorou bastante esse momento com indagações.</p>	<p>Foi entregue um crachá para os alunos com os seus nomes, foi usado o quadro com uso do pincel para escrever o dia e mês e os conteúdos do dia para os alunos copiarem em seus cadernos, sendo as atividades do dia: 1- história; 2- atividades; 3- merenda; 4- educação física; 5- saída. Os materiais serviram para dar suporte aos conteúdos propostos, como: montar palavras com alfabeto, em duplas os alunos interagiram e montaram o quadro de palavras entregue em uma folha de papel Sulfite, após encontrarem as palavras foi disponibilizado tesoura e cola para que recortassem as letras e colassem em cada palavra que a representasse, encontradas no quadro de palavras impressa na folha.</p>
<p>Soraia 2º Ano A</p>	<p>Foi entregue o livro “ler e escrever, e usou-se a lousa interativa para explicar o conteúdo, antes desse momento a professora deu visto nos cadernos dos alunos, passando na carteira de cada um, os alunos fizeram a leitura do texto, lendo na lousa. Após esse momento a professora deixou que os alunos fizessem as atividades e depois fez a correção na lousa com a participação dos alunos. O livro de atividades “ler e escrever”, é muito dinâmico, sugere as metodologias a serem utilizadas para alcançar os objetivos traçados por ele que é o construtivismo.</p>	<p>Atividades do livro passado na lousa interativa, a professora instigou os alunos a pensarem sobre a leitura, dentro de um princípio construtivista, observando os sons das palavras. O material utilizado é disponibilizado pelo município e bem didático e dinâmico, dentro de uma perspectiva construtivista, sugere várias maneiras de trabalhar os conteúdos, contextualizando-os de acordo com a problematização das atividades. O livro de atividades vem com o planejamento e metodologias a serem utilizadas já prontos, contemplados nele, o professor pode incrementá-lo de acordo com a sua criatividade.</p>
<p>Gláucia 2º Ano B</p>	<p>Leitura de um pequeno texto “O dragão Tião”, utilizou-se da lousa e pincel para atividades relacionadas ao texto. Após esse conteúdo, foi trabalhado matemática, usando a lousa interativa, usando texto do livro “ler e escrever”, instigando os números ordinais. Proporcionou a interação dos alunos nas atividades propostas, com isso os alunos tiveram oportunidade de uma maior aprendizagem.</p>	<p>Texto impresso, lousa e pincel para aula de língua portuguesa, lousa interativa. Usou de dinâmicas de instigação com os alunos para que os mesmos através da visualização pudessem ter fixação dos conteúdos.</p>
<p>Análise</p>	<p>Foi percebido que todas as professoras observadas apresentam metodologias inovadoras e diferenciadas para trabalharem seus planejamentos. Algumas demonstraram mais criatividade disponibilizando de mais recursos para contemplar o que estava sendo ensinado.</p>	<p>No decorrer da observação pode-se notar que as professoras disponibilizavam de materiais diversos, algumas de recursos interativos, outras de materiais impressos, de livros e cadernos de atividades.</p>

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

	7	8
Ação	Recursos utilizados pelos alunos para desenvolvimento das atividades propostas. Eles vem preparados para a aula daquele dia, demonstrando uma orientação anterior.	Mediação do docente no decorrer do desenvolvimento das atividades pelos alunos
Ucrécia 1• Ano A 1	Lápis, borracha e caderno de atividades "ler e escrever". Folhas impressas para fazer as atividades após os recursos interativos, contação da história do "Castelo do Rei Numeral".	A professora auxilia os alunos em suas dificuldades, contribui para que os alunos desenvolvam o senso crítico, interagindo com todos sem distinção, estimulando - os, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. A professora é muito dinâmica, consegue a concentração dos alunos nas atividades, e com isso a disciplina, atenção e interação dos alunos. Foram utilizados entre os recursos para a aula, um sorteio com os crachás com os nomes dos alunos para que de acordo com o sorteio os alunos se dirigissem até o quadro para fazer uma atividade.
Lúcia 1• Ano B 2	Caderno, lápis, borracha, folha impressa com palavras a serem preenchidas com o alfabeto móvel que foi disponibilizado à eles, após usarem a tesoura para recortar as letrinhas compondo um conjunto de letras para formar palavras.	A professora demonstra conhecimento em suas atividades, interage com os alunos para que estes desenvolvam o senso crítico, estimulando-os e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.
Soraia 2• Ano A	Livro de atividades "Ler e escrever", lápis e borracha.	O docente contribui para que os alunos desenvolvam o senso crítico, interagindo com todos sem distinção, estimulando-os, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. A sala de aula é composta por alunos de vários níveis de aprendizagem.
Gláucia 2• Ano B	Caderno, lápis, borracha, livro de atividades "ler escrever" proposto pela escola. Lápis de cor, canetinhas esféricas.	O docente contribui para que os alunos desenvolvam o senso crítico, interagindo com todos sem distinção, estimulando os, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, porém não controlou muito tempo, os alunos ficam um tempo ocioso, o que acarretou um pouco de indisciplina. Trabalhou com interpretação textual, interagindo e instigando os alunos a pensarem sobre a coerência e coesão do texto.
Análise	Foi percebido que os alunos traziam consigo os materiais necessários para a aula, foi notado que já haviam sido esclarecidos do que iria acontecer no decorrer da aula.	Pode observar que os professores contribuem para os alunos desenvolvam o senso crítico, pois são dinâmicos e criativos.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

9		10
Ação	Atividades de alfabetização e letramento	Embasamento teórico
Ucrécia 1• Ano A 1	Trabalha com atividades que propõe alfabetização e letramento, proporciona leitura reflexiva instigando os alunos a pensarem no que está lendo para que seja desenvolvido/trabalhado a escrita.	A professora demonstra trabalhar em uma linha construtivista, percebe-se embasamento teórico em seu planejamento, em suas atividades, em sua prática docente.
Lúcia 1• Ano B 2	Trabalha com atividades que propõe alfabetização e letramento, interage com as atividades através de indagações, proporcionando o conhecimento do que está sendo escrito. Proporciona discussão entre os alunos, oportunizando-os a darem as suas opiniões, desencadeando o senso crítico.	Percebe-se embasamento teórico em seu planejamento, em suas atividades, em sua prática docente.
Soraia 2• Ano A	Trabalha com atividades que propõe alfabetização e letramento, interage com os alunos com atividades através de indagações, proporcionando o conhecimento do que está sendo escrito. Proporciona a discussão entre os alunos, oportunizando-os a darem as suas opiniões, desencadeando o seu senso crítico.	Percebe-se embasamento teórico em seu planejamento, em suas atividades, em sua prática docente. Percebe-se que o embasamento teórico é voltado ao construtivismo.
Gláucia 2• Ano B	Trabalhou com atividades que propõe alfabetização e letramento, integrando leitura, escrita e o entendimento do que escreve ele. Propôs o pensamento lógico, para que o aluno refletisse sobre o que leu e tivesse o devido entendimento. Linguagem oral e escrita/visual/desenho.	Percebe-se embasamento teórico em seu planejamento voltados ao construtivismo, é notável que as atividades e sua prática docente são embasadas no construtivismo de Emília Ferreiro.
Análise	Na observação de todos os professores foi percebido que trabalham com alfabetização e letramento numa perspectiva do construtivismo de Emília Ferreiro.	Percebe-se embasamento teórico numa perspectiva construtivista em seus planejamentos e atividades, bem como em suas práticas docentes.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

11		12
Ação	Relação entre propostas teóricas e prática docente	Conhecimento que o professor demonstra ter sobre o processo de Alfabetização e Letramento
Ucrécia 1• Ano A 1	A teoria condiz com a prática, percebe-se que o discurso e a prática estão interligados.	A professora demonstra ter conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento, consegue instigar os alunos a observarem e refletirem sobre o que está sendo proposto, desafiando os alunos a chegarem ao objetivo proposto na atividade.
Lúcia 1• Ano B 2	A teoria condiz com a prática, percebe-se que a teoria e a prática estão interligadas, a professora demonstra experiência e domínio em alfabetização.	A professora demonstrou ter conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento. Percebe-se que é uma professora alfabetizadora preocupada com o alfabetizar letrando.
Soraia 2• Ano A	A teoria condiz com a prática, o discurso e a prática estão interligados. Percebe-se que o professor tem experiência em alfabetização e participa de cursos de formação.	O professor demonstra conhecer o processo de alfabetização e letramento.
Gláucia 2• Ano B	A teoria condiz com a prática, o discurso e a prática estão interligados. Percebe-se que é uma profissional com experiência em alfabetização.	A professora demonstra conhecer o processo de alfabetização e letramento. Instiga o aprendizado através de dinâmicas concretas, usa da criatividade para que os alunos interajam nas atividades com atenção e concentração.
Análise	Diante das observações nota-se que a teoria condiz com a prática que o discurso e a práticas das professoras estão interligados.	Identificou-se a partir das observações que as professoras demonstram ter conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento, conseguem instigar os alunos a observarem e refletirem sobre o que está sendo proposto desafiando os alunos a chegarem ao objetivo proposto em suas atividades.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

13		14
Ação	Alfabetização em uma perspectiva de Letramento	Procedimentos aplicados que possuem maior correlação com o processo de alfabetização e letramento no decorrer das aulas (Mecânico, Dinâmico, Sistemático, Contextualizado, Treino de fixação, Lúdico ou aulas desestruturadas. descontextualizadas. monótonas)
Ucrécia 1• Ano A I	Sim, a professora desenvolve as aulas dentro desta perspectiva. É criativa, usa a escrita instigando-a para o letramento.	Aulas sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas, lúdicas. Uso da lousa interativa.
Lúcia 1• Ano B 2	Sim, a professora desenvolve as aulas dentro desta perspectiva.	Aulas sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas, lúdicas.
Soraia 2• Ano A	Sim, a professora desenvolve as aulas dentro desta perspectiva.	Sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas, porém não foi percebido muito a ludicidade.
Gláucia 2• Ano B	Sim, a professora desenvolve as aulas dentro da perspectiva de letramento.	Contempla aula sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas, treino de fixação e lúdica.
Análise	Através das observações percebeu-se que os professores desenvolvem as aulas fundamentadas no construtivismo em uma perspectiva de letramento.	Os procedimentos aplicados nas atividades procedem na maioria dos professores de aulas sistematizadas, dinâmicas, contextualizadas e lúdicas.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

15		16
Ação	Inclusão de atividade de linguagem escrita	Planejamento sistematizado das aulas (organização)
Ucrécia 1• Ano A 1	Sim, a professora inclui atividades de linguagem escrita. Usa a história como linguagem para desencadear a escrita.	Sim, há sistematização nas aulas, muito organizada, apresenta domínio sobre as aulas.
Lúcia 1• Ano B 2	Sim, a professora inclui atividades de linguagem escrita.	Planejamento sistematizado e organizado, a professora demonstra organização para com suas aulas. A professora utiliza uma agenda de recados para cada aluno, para enviar os bilhetes disponibilizados pela escola e/ou para avisar os pais sobre as tarefas, ou acompanhamento das aulas, também para que os pais possam enviar recados para a professora.
Soraia 2• Ano A	Sim, há inclusão de atividades de linguagem escrita.	Sim, há sistematização das aulas.
Gláucia 2• Ano B	Sim, há inclusão de atividade de linguagem escrita.	Sim, há sistematização e organização das aulas.
Análise	A partir das observações foi percebido que todas as professoras incluem linguagem escrita.	Identificou através das observações que as professoras apresentam planejamento sistematizado e organizado.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

17		18
Ação	Metodologias diversificadas e inovadoras	Currículo, Conteúdos e Avaliação
Ucrécia 1• Ano A 1	Sim, a professora instiga os alunos a refletirem nas atividades propostas, usando os crachás com os nomes, foram usadas dinâmicas para incentivar a participação e interação dos alunos na aula. Os alunos criaram o título para história contada e ajudaram a criar a história do “O Castelo do Rei Numeral”. Uso da lousa interativa.	É possível perceber claramente na sistematização das aulas a ligação dos três aspectos: currículo, conteúdos e avaliação.
Lúcia 1• Ano B 2	Sim, a professora busca trabalhar com diversas formas de atividades proporcionando o conhecimento da escrita e da leitura, entregou para os alunos que estavam agrupados em duplas, joguinhos do alfabeto para montar palavras que estavam impressas em uma folha de papel Sulfito e que constavam na história que foi contada pela professora.	É possível perceber sistematização das aulas, a ligação dos três aspectos. A professora apresenta planejamento que atende o currículo, com conteúdos propostos em um conceito dinâmico, fazendo avaliação do que foi ensinado.
Soraia 2• Ano A	Sim, a professora usa de metodologias que envolvem os alunos a interagirem com os conteúdos, instigando-os a pensarem. Através da lousa interativa, trabalhou com adivinhas e os alunos foram participativos no decorrer da atividade.	É possível perceber na sistematização das aulas a ligação entre currículo, conteúdos e avaliação.
Gláucia 2• Ano B	Sim, usa de criatividade para que os alunos entendam os conteúdos propostos, utiliza de dinâmicas através de procedimentos interessantes, que prendem a atenção dos alunos, contando com a interação e concentração dos educandos.	É possível perceber a sistematização das aulas, a ligação entre currículo, conteúdos e avaliação.
Análise	Verificou-se que as professoras apresentaram metodologias diversificadas e inovadoras. Sendo que entre as metodologias foram utilizados os crachás com os nomes dos alunos para a atividade, e também usadas dinâmicas para incentivar a participação e interação dos alunos na sala de aula, instigando-os a criarem um título para uma história contada além de ajudarem a criar a própria história. Além de aulas interativas em que os alunos sentiram motivados e atraídos pela aula.	No decorrer das observações percebeu-se que o planejamento das professoras estão sistematizados juntamente com o currículo, conteúdos e avaliação, alinhados os três aspectos referidos.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

19		20
Ação	Relação Professor - Aluno	Domínio de sala de aula
Ucrécia 1• Ano A 1	É possível identificar boa relação professor-aluno, baseada na interação, mediação e afetividade.	Tem domínio de sala de aula, contando que nessa fase as crianças são enérgicas e interativas.
Lúcia 1• Ano B 2	É possível identificar boa relação professor/aluno, baseada na interação, mediação e afetividade.	Apresenta domínio de sala.
Soraia 2• Ano A	É possível identificar boa relação professor/aluno baseado na interação, mediação e afetividade.	Tem domínio de sala de aula.
Gláucia 2• Ano B	É possível identificar a relação professor/aluno, baseada na interação, mediação e afetividade.	A professora tem domínio de sala de aula. Consegue prender a atenção dos alunos nas atividades propostas.
Análise	Foi possível através da observação identificar boa relação entre as professoras e os alunos, baseados na interação, mediação e afetividade.	Todas professoras observadas possuem domínio de sala, com ampla experiência em alfabetização. Conseguem prender a atenção dos alunos com aulas dinâmicas e bem estruturadas.

Observação relevantes à pesquisa em sala de aula

	21	22
Ação	O professor demonstra segurança e domínio ao assunto trabalhado?	Tempo das atividades, como ele passa de uma atividade para outra, que "gancho" (métodos) ele dá, conceitos, organização
Ucrécia 1• Ano A 1	Sim, demonstra segurança e domínio ao assunto trabalhado. Muito dinâmica, controla o tempo das atividades para que contemple o aprendizado, de forma conjunta e sistematizada.	A professora organiza o tempo de maneira que atenda as atividades propostas no planejamento, dando sequência aos conteúdos para que não tome cansativa a aula e contemple o aprendizado de forma dinâmica e sistematizada. Organiza o tempo para que não fique cansativo as atividades e atenda os objetivos do seu planejamento.
Lúcia 1• Ano B 2	Sim, a professora demonstra segurança e domínio ao assunto trabalhado.	A professora proporciona o tempo necessário para que os alunos façam as atividades contemplando o aprendizado, auxilia os alunos individualmente e/ou os grupos. O educador explora as atividades propostas para que o aluno tenha propriedade do que está fazendo. Controla o tempo, proporciona autonomia aos alunos
Soraia 2• Ano A	Sim, a professora apresenta domínio e segurança ao assunto trabalhado.	A professora trabalha os conteúdos explorando e instigando-os até que todos estejam interagidos com assunto, quando todos terminam as atividades propostas a professora passa para outra atividade, organiza o tempo e o espaço entre uma atividade e outra.
Gláucia 2• Ano B	Sim, apresenta domínio ao assunto trabalhado.	Trabalhou linguagem e não controlou o tempo entre esta disciplina e a outra, o que acarretou um pouco de transtorno em relação a disciplina, haja vista que ficaram um pouco ociosos. Ao passar de uma disciplina para outra a professora relembrou o conteúdo anterior, instigando os alunos a falarem do assunto visto na aula anterior, houve a interação dos alunos, a participação de todos os educandos da sala de aula. Os alunos são bastante participativos.
Análise	Pode perceber que as professoras possuem segurança e domínio sobre os assuntos trabalhados, identificou-se que são professores com boa formação em suas práticas de ensino, o que prevalece o aprendizado dos alunos.	Pode perceber que praticamente todas professoras organizam o tempo de uma atividade para outra de maneira que atenda as demandas propostas no planejamento, dando sequências aos conteúdos para que não tomem cansativas as aulas e contemplem o aprendizado de forma dinâmica e sistematizada.

APÊNDICE IV - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
Aquecimento	Dinâmica: “O desafio”	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar os trabalhos propondo breve reflexão sobre o tema.
Referentes ao tema da pesquisa	Como você aprendeu a ser professor? A formação inicial e continuada contribuiu para esse aprendizado da docência?	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial e continuada
	Em sua opinião, há alguma associação entre os processos de alfabetização e letramento ou se tratam de processos desassociados?	<ul style="list-style-type: none"> • Como é a percepção do professor em relação à Alfabetização e o Letramento. • As formações estão contribuindo para a construção do seu saber docente e de que forma.
	Quais os métodos que você considera mais significativos para a alfabetização que contemple o letramento?	<ul style="list-style-type: none"> • Se o professor se atenta mais aos métodos isolados, voltados a codificação de símbolos. • Se o professor alia métodos aos recursos metodológicos como instrumentalização necessária a alfabetização e letramento.
	Quais as metodologias utilizadas que proporcionam meios para trabalhar os processos de alfabetização e letramento?	<ul style="list-style-type: none"> • As formações estão contribuindo para a construção do seu saber doente e de que forma
	Você acha importante trabalhar alfabetização por meio de jogos e brincadeiras?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se são aliadas situações lúdicas e desafiadoras sem movimento de repetição, de análise e memorização.
Finalizando	<p>Qual embasamento teórico é utilizado na sua prática educativa para as ações didáticas de alfabetização e letramento? Que habilidades devem ser relevantes para que se considere o leitor completamente alfabetizado? Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica nas ações de alfabetização e letramento em função da formação continuada? Pode citar algum exemplo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a teoria condiz com a prática aplicada. • Como o professor entende o processo de alfabetizar letrando. • O que a linguagem representa no processo de alfabetização. • Necessidades apontadas pelos docentes quanto à formação em exercício, quanto às práticas educativas que consideram mais efetivas.

APÊNDICE V - MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal

MEMORIAL DESCRITIVO
CAMINHANDO SE FAZ O CAMINHO

Taubaté – SP
2019

Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal

**MEMORIAL DESCRITIVO
CAMINHANDO SE FAZ O CAMINHO**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU, para conclusão da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional – Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Sob a orientação das Prof.as Dr.as.: Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Neusa Banhara Ambrosetti.

**Taubaté – SP
2019**

Dedico este trabalho ao meu esposo e filhos pelo incentivo na busca incessante do conhecimento. Dedico também às Prof.as Dr.as Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Neusa Banhara Ambrosetti, pelo empenho na orientação à sua elaboração. “As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.”

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser essencial em minha vida e autor do meu destino, meu guia. Agradeço também por Ele ter me predestinado ao ofício de aprender e ensinar, orientando vidas.

Não posso deixar de lembrar aqueles que foram fundamentais na realização desse meu sonho de cursar Mestrado: a Prefeitura Municipal de Juruena - Mato Grosso, na pessoa da Exm^a. Prefeita Sandra Josy Lopes de Souza, a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Exmo. Secretário de Educação Sr. Antônio Gregório dos Santos Martins, ao Conselho Deliberativo da Instituição Escolar em que atuo (CEI “Arco Íris”), por terem autorizado o meu afastamento das atividades profissionais, possibilitando a minha participação no programa de qualificação profissional e, por conseguinte, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU.

Minha querida mãezinha, pelos bons ensinamentos, pelo amor e dedicação para comigo e minha irmã, a verdadeira matriarca da família.

Agradeço aos meus filhos que são presentes de Deus em minha vida, que me incentivam e motivam para a busca de novos direcionamentos e conhecimentos pessoais e profissionais, tornando minha vida mais doce e minha trajetória profissional mais florida.

À minha irmã e ao meu cunhado que sempre estiveram com as portas de sua casa abertas, me acolhendo com generosidade, carinho e afeto, proporcionando oportunidades que fazem parte da história da minha vida.

Aos meus sobrinhos, que pela importância em minha vida, enriquecem o seio familiar com apreço, afeto, amor e carinho, tornando mais alegre a minha caminhada

Ao meu esposo que é o meu porto seguro, presença constante em minha vida, me proporcionando segurança e confiança no enfrentamento dos novos desafios, me encorajando nos momentos difíceis e comemorando comigo cada nova conquista.

À equipe de trabalho da Secretaria da Universidade de Taubaté – UNITAU, pela atenção, comprometimento, dedicação e profissionalismo.

Aos educadores que passaram por minha trajetória educacional, incentivando, perseverando e me impulsionando na busca pelo saber.

Aos professores, mestres e doutores da UNITAU, nesta minha nova etapa como universitária, no Mestrado Profissional em Educação, pela determinação e compromisso com a missão de nos tornar pesquisadores, e nessa busca pelo novo, nos tornarmos pessoas melhores e

profissionais ainda mais conscientes e preparados para exercer a nossa profissão com afeto e responsabilidade.

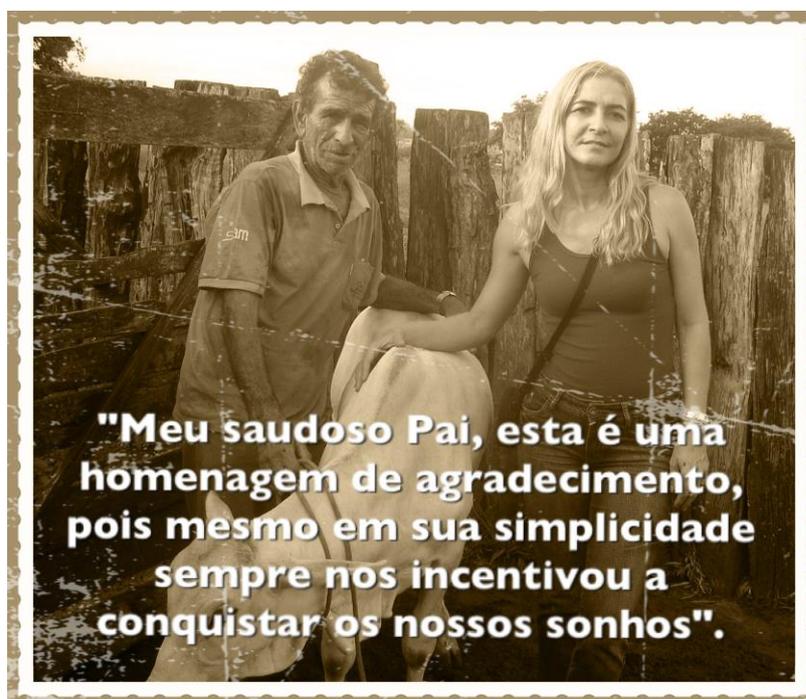
Uma homenagem especial às Prof^{as}. Dr^{as}. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Neusa Banhara Ambrosetti, pelas orientações e incentivo na elaboração deste trabalho.

De maneira especial, agradeço ao meu Pai querido, que hoje alegra os anjos no céu com o seu bom humor. Uma pessoa especial, que mesmo em seu leito de morte me ensinou pelo exemplo. Não deixou se abater com lamentações, mas com sorriso nos lábios, sem queixas, demonstrou naquele momento que ser forte era acreditar na vida após a morte.

Deixou-nos, porém seus ensinamentos ficaram e permanecerão para sempre. Ele nos ensinou que para vencer tem que lutar, e que a verdade tem de prevalecer mesmo que seja dolorosa. Com ele aprendi que somos lembrados pelas nossas ações e legados aqui deixados, e que a dignidade de um homem não está em seus bens materiais, e sim em seu caráter.

Não teve oportunidade de estudar, porém, tinha consigo uma grandeza de alma, tanta sabedoria e conhecimentos trazidos de sua vivência, que daria para escrever um livro com as mais brilhantes histórias de vida.

Deixou à sua família e amigos um inegável legado de humildade, respeito, ética e amor por Deus, pela natureza e pelo próximo.



“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este memorial contém uma síntese da minha trajetória profissional. Sou Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal, nascida em 23 de Fevereiro de 1966, na cidade de Cassilândia, Mato Grosso do Sul. Vinda de uma família humilde, vivi uma infância feliz. Meus pais estiveram sempre presentes em minha vida, cuidando ativamente de minha formação como ser humano, com muita dedicação e amor, mas também atribuindo-me responsabilidades e estabelecendo limites que acreditavam, seriam sempre o melhor para mim, para a minha vida, inclusive, transferindo tais valores para a minha formação escolar. A conduta que adotaram foi de extrema importância para que eu me sentisse encorajada a buscar, e principalmente a valorizar cada nova oportunidade de aprender e crescer, mesmo tendo de enfrentar, sem desanimar, as dificuldades que foram surgindo no decorrer do caminho, desde a minha formação escolar inicial que, na época, início da década de 1970, era constituída pelo então denominado primeiro e segundo graus. No início dos anos 80, com o apoio incondicional de minha família, iniciei o Ensino Superior, graduando-me em Pedagogia. Em 1985 iniciei minha trajetória profissional em uma escola pública estadual, no setor administrativo, onde permaneci por onze anos, até 1996. Ainda nos anos 80 concluí minha pós-graduação em Psicopedagogia. Fui aprovada em concurso público municipal como professora das séries iniciais da Educação Básica, nas quais ministrei aulas por dois anos e, então, fui convidada a assumir cargo de gestão em uma escola pública municipal, na cidade de Juruena, Mato Grosso, onde permaneço desde então. Felizmente tenho colhido bons frutos das sementes de saber que plantei ao longo de todo esse tempo na carreira do Magistério. Considero uma trajetória profissional de sucesso, este conquistado com muito empenho, dedicação e amor pela profissão docente e pelas pessoas. Mas eu ainda me sentia disposta a continuar aprendendo. Desde muito cedo entendi que o conhecimento nos pertence para sempre, e que ninguém pode tirá-lo de nós. Então, passados alguns anos desde a Pós-graduação, no ano de 2016, interessada em conhecer o passado das organizações e condutas humanas, e todos os aspectos que a isso se referiam, e também em contar aos mais jovens sobre as minhas descobertas, decidi cursar uma segunda graduação em História, optando pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Durante esta segunda graduação, despertou-me o desejo de cursar o Mestrado na mesma Universidade, tendo em vista o apoio recebido, o comprometimento do corpo docente, entre outros fatores que julguei imprescindíveis e que me encorajaram a tomar essa decisão. Assim aconteceu, e atualmente estou afastada de minhas atividades profissionais no Mato Grosso por estar cursando o Mestrado Profissional em Educação na UNITAU, com o respaldo da Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação de Juruena, através de um programa de qualificação profissional. Esperei muito, mas com muito empenho e fé pela realização desse sonho tão almejado desde o início de minha atuação como profissional docente, há mais de trinta anos. Cursar o Mestrado na área de Educação foi uma decisão alicerçada no desejo de aprimorar com excelência os conhecimentos até então adquiridos em minhas formações anteriores e em minha vivência como educadora para, posteriormente, compartilhá-los no meio educacional em que atuo, contribuindo para o enriquecimento das ações docentes na Educação Básica e, conseqüentemente, do processo educativo como um todo.

Palavras-chave: Formação Docente. Conhecimento Profissional. Trajetória Profissional. Carreira

ABSTRACT

This memorial contains a summary of my professional trajectory. I am Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal, born on February 23, 1966, in the city of Cassilândia, Mato Grosso do Sul. Coming from a humble family, I lived a happy childhood. My parents were always present in my life, actively taking care of my training as a human being, with a lot of dedication and love, but also assigning me responsibilities and establishing limits that I believed, would always be the best for me, for my life, transferring these values to my school education. The conduct they adopted was extremely important for me to feel encouraged to seek, and especially to value each new opportunity to learn and grow, even having to face, without discouraging, the difficulties that have arisen along the way, from my initial schooling that, at the time, the beginning of the 1970s, was constituted by the so-called first and second degrees. At the beginning of the 80's, with the unconditional support of my family, I started Higher Education, graduating in Pedagogy. In 1985 I began my professional career in a state public school in the administrative sector, where I remained for eleven years, until 1996. Even in the 80's my graduate degree in Psychopedagogy ended. I was approved in a municipal public competition as a teacher in the initial series of Basic Education, where I taught classes for two years and then I was invited to take a management position at a municipal public school in the city of Juruena, Mato Grosso, where I So. Fortunately I have collected good fruits from the seeds of knowing that I have planted all this time in the Magisterium's career. I consider a successful professional trajectory, this conquered with much commitment, dedication and love for the teaching profession and for the people. But I still felt ready to continue learning. From an early age I understood that knowledge belongs to us forever, and that no one can take it from us. So, after a few years since graduation, in 2016, interested in knowing the past of human organizations and behaviors, and all the aspects that referred to it, and also in telling the young people about my discoveries, I decided to take a second degree in History, opting for the University of Taubaté - UNITAU. During this second graduation, I wished to attend the Master's degree at the same University, given the support received, the commitment of the teaching staff, among other factors that I thought were essential and encouraged me to make that decision. So it happened, and I am currently away from my professional activities in Mato Grosso because I am attending the Professional Master's Degree in Education at UNITAU, with the support of the City Hall / Municipal Department of Education of Juruena, through a professional qualification program. I waited a lot, but with great commitment and faith for the realization of this dream so long sought since the beginning of my work as a teaching professional, more than thirty years ago. Studying the Master's degree in Education was a decision based on the desire to improve with excellence the knowledge previously acquired in my previous training and in my experience as an educator and, later, to share them in the educational environment in which I work, contributing to the enrichment of the teaching actions in Basic Education and, consequently, of the educational process as a whole.

Keywords: Teacher Training. Professional Knowledge. Professional Trajectory. Career

1 INTRODUÇÃO

“No decorrer do caminho, pude com calma, coragem e resignação enfrentar um leão por dia nos últimos tempos. Então o que são palavras soltas ao vento? Que dissipam-se à menor verdade! Se pude chegar até aqui em meio a tantas lutas, não será o descontrole, ou o autoritarismo a ofuscar minha estrela. O medo não reside em minha alma. Apenas a coragem, a força de vontade e o amor à vida em fazer tudo com humildade.”

(Ilma Jardim)

Este memorial tem o propósito de descrever a minha trajetória profissional na área da Educação, um caminho que me orgulho de ter escolhido trilhar, há mais de trinta anos.

Servirá ainda como trabalho para a conclusão da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, iniciado este ano, que pretendo concluir com o melhor aproveitamento possível.

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Cassilândia - FIC (MS) e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Varzeagrandense de Ensino – IVE (MT), atualmente dedico-me incansavelmente ao curso de Mestrado, visando atingir o objetivo que me propus a alcançar, desde que deixei a minha cidade no Mato Grosso, no início do ano de 2016, para fazer uma segunda graduação em História na UNITAU, recentemente concluída.

Após aprovação em concurso público, e decorridos vinte anos de atuação na Educação Básica Municipal, deixei a minha cidade, Juruena (MT), com o apoio da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação do município, por intermédio de minha inserção em um programa de qualificação profissional.

Vim para São José dos Campos (SP) com o coração repleto de gratidão e alegria, por terem concedido a mim essa valiosa oportunidade de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Alimento a certeza de que através do aprimoramento de minha formação acadêmica, por meio da conclusão da segunda graduação, e muito especialmente, pelo curso de mestrado em andamento, muito contribuirei para que o enriquecimento dos conhecimentos já adquiridos até o presente suscite o aperfeiçoamento da prática educativa, e por acréscimo, da própria profissão que exerço dentro de uma área tão rica quanto a da Educação.

Como mencionado, o presente relato refere-se à minha trajetória profissional, que eu diria também como docente, pois atuei por muitos anos em uma escola, na área administrativa, sem ter efetivamente exercido a docência – o que ocorreu depois.

No entanto, isso não diminui a importância desse período em minha história de vida e trajetória profissional, muito pelo contrário, considero ter sido um período de muito aprendizado relacionado à profissão docente e à Educação em toda a sua abrangência.

Esta é uma história de vida de onde se origina a história de minha trajetória profissional.

História que vem adquirindo ainda mais significado a partir do processo de reflexão crítica provocado pelos estudos sobre o trabalho docente, a profissionalidade, o desenvolvimento profissional e tantos saberes envolvidos nas transformações sócio-culturais ocorridas até a contemporaneidade.

Traduz uma das preocupações de especialistas da comunidade acadêmica, há muito tempo dedicada a estudar e divulgar a relevância dos resultados de seus estudos e pesquisas sobre o papel que a escola e a docência têm ocupado nesse contexto.

O intuito tem sido o de aperfeiçoar a formação docente e proporcionar a inserção desses profissionais ao exercício da profissão melhor preparados, conscientes da importância de sua identidade e profissionalidade docentes, como recurso para que a docência seja entendida para além do que tem representado socialmente até a atualidade.

A partir daí, possibilitar o enfrentamento dos desafios historicamente impostos ao trabalho docente, com mais segurança e disposição dos profissionais para contribuir, então, com o aprimoramento do próprio conhecimento e valorização do desenvolvimento profissional docente, resultando no exercício cada vez mais dinâmico, real e consistente da prática educativa.

Tais ensinamentos me fizeram refletir muito, e nesse exercício de reflexão, rever conceitos, ideias e crenças, e me conscientizar sobre a necessidade de mudança de alguns paradigmas introjetados pela própria formação inicial e pré-conceitos estabelecidos ao longo do tempo, ao exercício da docência como profissão.

Não se trata de levantar bandeiras, mas de atuar profissionalmente nessa direção.

Torna-se imprescindível afirmar que me sinto privilegiada e agradecida pela oportunidade que estou tendo de aprender, e de acreditar em mudanças possíveis, que dependam de mim, da minha postura profissional, do meu empenho, do meu exemplo, e de me sentir estimulada a refletir, repensar a prática, refazer, reconstruir e transformar!

1.1 Objetivos

- Discorrer brevemente sobre a minha trajetória profissional na área da Educação, apresentando uma reflexão sobre a construção do meu conhecimento profissional ao longo do tempo.
- Dissertar sobre as minhas perspectivas de desenvolvimento profissional, com base em minha formação acadêmica inicial, formação continuada, experiência adquirida ao longo dos anos no exercício de minha profissão, e na aquisição de novos saberes docentes, no curso de mestrado.
- Fundamentar teoricamente o trabalho, utilizando-me das considerações de autores cujos textos foram discutidos nas aulas da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, no decorrer do semestre em curso.

1.2 Organização do Trabalho

Este memorial foi organizado de forma a apresentar e comentar minha trajetória profissional diretamente vinculada à área da Educação.

O trabalho seguiu um roteiro cronológico e natural da história dos fatos, apoiado em memória autobiográfica para desenvolvimento do conteúdo a ser apresentado.

O aprofundamento teórico desenvolveu-se ao longo do texto, com base nas considerações de alguns autores que se dedicaram ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente, dentro do contexto das transformações sócio-culturais existentes em determinados tempos históricos, especialmente Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Huberman (1992), Tardif e Raymond (2000), Day (2001), Sá e Almeida (2004), Ludke e Boing (2004), Tardif e Lessard (2005), Fanfani (2007), Roldão (2007), Gatti (2009), Imbernón (2009), Marcelo (2009), Marcelo e Vaillant (2012), Tardif (2013), Shulman, L. S. (2014), Shulman, L. S. e Shulman, J. H. (2016).

Outros autores foram sendo acrescentados, na medida em que o contexto exigia esclarecimento adicional ou pontual sobre a questão abordada: Velho (1989), Nóvoa (1992), Bueno (2002), Santos (2006), só ampliaram a reflexão sobre as ideias dos autores elencados no plano de trabalho da disciplina, com a valorização de aspectos indispensáveis ao seu entendimento.

2. MÉTODO

Este memorial apresenta um relato autobiográfico de minha trajetória profissional na Educação Básica, mais especificamente na rede pública de duas cidades da região centro-oeste do país, cujos conhecimentos adquiridos têm alicerçado a constituição da minha identidade profissional como docente, no exercício de minhas funções como professora e, posteriormente, à frente da gestão escolar.

Retrata de maneira sucinta, mas abrangente, uma trajetória profissional de mais de trinta anos, dentro de minha história de vida, cujas características relacionadas aos objetivos propostos para a sua elaboração levaram em conta as considerações de especialistas na área da profissão e desenvolvimento profissional docentes.

A respeito disso, Bueno (2002, p.11) considera que:

[...] Mais do que ver um simples modismo nas abordagens que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor, [...] [cabe antes] compreender o que motivou tamanha adesão às abordagens (auto)biográficas (sic). Nessa perspectiva, discute as rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando mostrar como a subjetividade passa a se constituir na idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então.

Dessa maneira, o método autobiográfico faz convergir a objetividade e racionalidade metodológicas das teorias e a subjetividade dos relatos baseados em histórias de vida, portanto, autobiográficos, considerando a vida e suas histórias como elementos da formação e da trajetória profissional dos indivíduos.

Sob o mesmo ponto de vista, Dominicé (1988, p. 140 apud BUENO, 2002, p. 22) afirma:

[...] A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência (sic) beneficia de tempos de formação contínua (sic). A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Vários autores destacam o caráter formativo do método, baseado na reflexão sobre o passado, e a reconstituição do seu percurso de vida profissional, com resultados positivos no

plano individual e também no coletivo, afinal, quem conta uma história, conta a outras pessoas, que também têm histórias para contar.

Em se tratando da Educação, tais histórias passam a ser instrumentos de formação.

Como se expressam os autores, “reconceitualizando” a pesquisa educacional, posicionando o professor como sujeito desse processo de produção de conhecimento.

3. HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Os estudos que contemplam histórias de vida trazem, inevitavelmente, extensos relatos sobre trajetórias profissionais.

Levam em conta a temporalidade, a sequência e a importância dada pelo sujeito aos acontecimentos de sua vida profissional, ligando todos esses aspectos, atribuindo-lhes significados.

Por conta disso, inicialmente imaginei que teria dificuldades em abordar a minha trajetória profissional sem considerar a minha história de vida na totalidade, pois em um primeiro momento a impressão que se tem é que são entrelaçadas, que se misturam, que não se desconectam.

Felizmente descobri que não se tratava de separar as histórias, e sim de direcionar o meu olhar a esse aspecto da trajetória profissional de forma mais atenta e cuidadosa.

Interessante pensar que alguns recursos metodológicos empregados às pesquisas dessa natureza tragam mais benefícios do que aqueles aparentemente esperados dentro da realidade imediata.

Exemplificando, ao analisarem um desses recursos na pesquisa em Educação, os biogramas⁹, Sá e Almeida (2004, p. 192), afirmaram tratar-se de “um recurso para a autoformação do pesquisador, pois ao provocar a reflexão sobre a trajetória do outro, leva o pesquisador a refletir sobre sua própria trajetória profissional”.

A importância desse exemplo: o fato relatado pelas autoras está igualmente relacionado aos estudos sobre as pesquisas que se baseiam em relatos autobiográficos, como é o caso neste trabalho.

O que me dispus a fazer foi escrever uma história de vida, sendo protagonista e narradora em um processo de recriação de mim mesma. A minha história de vida, onde se entrelaçam várias histórias que se completam para atribuir significado à minha existência.

Oportuno mencionar que os estudos autobiográficos utilizados no campo educacional, por vezes questionados em seu valor científico, transformaram a sua construção subjetiva em um caráter favorável ao trabalho de pesquisa em Educação, sendo cada vez mais frequentes na formação de professores. (BUENO, 2002).

⁹ Sínteses esquemáticas de conjuntos de acontecimentos, utilizadas por pesquisadores como forma de mapear as trajetórias dos investigados. (BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, , v. 4, n. 1, 2002).

Ferrarotti (1988, p. 25, apud BUENO, 2002, p. 18-19), nos fala da necessidade da renovação do método biográfico “[...] que passa fundamentalmente pela inversão da tendência de utilização de materiais biográficos secundários [...] conclamando os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas que trazem e explicitam com toda a força, a subjetividade do sujeito.”

Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários [correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc, cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa], por se mostrarem estes mais objetivos. [...] Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários [narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face] e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 1988, p. 25, grifos do autor, apud BUENO, 2002, p. 18-19).

Especificamente sobre a história de vida, Velho (1989, p. 19-20) assim se refere à questão da abordagem subjetiva:

[...] um método privilegiado de acesso às experiências e às dificuldades vividas por uma pessoa e ao modo como essa pessoa interpreta sua experiência frente a um outro (sic) sujeito que, investido da função de pesquisador, participa ativamente da construção da narrativa.

A esse respeito temos as impressões de Bueno (2002), ao abordar a aglutinação da subjetividade do professor em estudos e pesquisas, fazendo surgir publicações sobre a sua vida, carreira, trajetórias profissionais e o seu desenvolvimento na docência, tendo a vida como espaço para a sua formação.

[...] Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.

Também Sá e Almeida (2004, p.185) discorreram sobre a questão da pesquisa em Educação:

A utilização das narrativas autobiográficas na pesquisa em educação, colhidas através de entrevistas ou de depoimentos escritos, que teve início na segunda metade do século XX, possibilitou a compreensão das formas como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam nos diferentes cenários educacionais.

Tardif (2013) considera que a identidade pessoal do professor, sua história de vida, são elementos essenciais para a reflexão sobre a sua prática e que a partir disso pode-se construir os saberes que nortearão as ações voltadas à prática pedagógica, e isso tem um valor inestimável ao exercício profissional docente, dentro da trajetória profissional.

Tardif e Raymond (2000, p. 235, grifos dos autores) reiteram em seus estudos:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

A respeito desse tema reporto-me também a Nóvoa (1992), que considera a história de vida de um (a) educador (a), um rico material para estudos e pesquisas direcionadas à formação e à prática profissional docentes.

Eis então a minha contribuição.

A minha trajetória profissional na Educação foi e continua sendo muito importante em minha história de vida, uma oportunidade de resgate de seus aspectos mais significativos, desde a minha infância repleta de sonhos e de livros.

3.1 Ciclo de Vida Profissional dos Professores

Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, organizou e caracterizou fases e ciclos da carreira docente: do início até os três anos: “fase do início da carreira - sobrevivência e descoberta”; dos quatro aos seis anos: “fase da estabilização - estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. Construção da identidade profissional. Afirmação como professor.”; dos sete aos vinte e cinco anos: “fase da experimentação e diversificação - diversificação, mudança e ativismo. Revisão.”; dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos: “fase da serenidade ou conservantismo - desenvolvimento da carreira. Um ‘estado de alma’ - serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo e lamentações.”; e finalmente entre trinta e cinco e quarenta anos de experiência: “fase do desinvestimento e preparação para a aposentadoria - progressivo abandono das responsabilidades profissionais. Serenidade ou amargura.” (HUBERMAN, 1992, p. 31-61, grifo nosso).

De acordo com os estudos do autor, eu me encontraria na quarta fase/ciclo, o da “serenidade ou conservadorismo e lamentações”, assim explicados por ele:

[...] onde a serenidade se expressaria na diminuição da vulnerabilidade diante das avaliações dos demais, na reconciliação entre o eu ideal e o eu real, isto é, na aceitação de si mesmo e na celebração com o que se foi capaz de fazer até aqui e com o que ainda se pode fazer. É uma sensação de confiança que dispensa dos docentes desta fase, de certa forma, de gastar energias em ativismo e investimentos e lhes permite ‘deixar-se conduzir um pouco’, o que significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula. [...] O conservantismo e as lamentações, em alguns estudos aparecem como uma seqüência (sic) da fase da serenidade. Em outros estudos isto não se confirma [...] Os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma a qual se opõem); quando conservadores manifestam esta característica por maior rigidez e dogmatismo, por uma prudência acentuada, por uma resistência firme às inovações, por uma nostalgia do passado, entre outros. (HUBERMAN, 1992, p. 49-51, grifos do autor).

As explicações fazem todo sentido, mas o fato é que passados mais de trinta anos, encontro-me serena, reconciliando o ideal e o real sem sofrimentos desnecessários, celebrando sim as conquistas que obtive até aqui e os desafios que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente, mas muito mais motivada a descobrir o que ainda posso fazer, razão pela qual modifiquei coisas importantes em minha vida e estou aqui, cursando o mestrado, acreditando na necessidade e importância desse investimento para validar os meus conhecimentos, aprimorando-os, possibilitando o meu desenvolvimento profissional.

Anseio ainda por novas descobertas e me entusiasmo ao pensar que o mestrado me proporcionará uma maneira ainda mais criteriosa de enxergar a profissão docente.

Dessa forma, me capacitará para colaborar com a aplicação e a divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas, visando o aperfeiçoamento das ações docentes, em prol de um futuro mais promissor para o profissional da Educação, em todos os níveis, com reflexos bastante positivos para a prática educativa.

Pressinto que não haverá tempo para o conservadorismo e as lamentações.

Acredito que por muito tempo ainda farei parte dos estudos que não confirmaram esse fato, conforme explicou Huberman (1992).

Fracassos e desilusões existem, e por vezes fazem parte das tantas histórias nesse ciclo de vida profissional, mas no que se refere a mim, à minha história, não os reconheço, e caso aconteçam, estou convicta de que não serão maiores do que a minha crença em um futuro mais afortunado para a Educação no meu país.

E mais do que isso, o exercício do magistério, seja na docência em sala de aula ou à frente da gestão escolar, ainda faz meus olhos brilharem.

3.2 Formação docente, conhecimento profissional e conhecimento profissional docente

Escrever sobre a minha trajetória profissional na área de Educação constitui um desafio de reflexão sobre a maneira pela qual construí o meu conhecimento dentro dessa profissão ao longo de todos esses anos.

Iniciando, foram onze anos de atuação na área administrativa de uma escola da rede Estadual de Ensino. Em meio às atividades burocráticas, sentia emergir a vocação pelo Magistério. Já cursava Pedagogia quando iniciei minha trajetória profissional. Concluí e em seguida cursei Pós-graduação em Psicopedagogia.

Avalio como extremamente proveitoso todo o período em que permaneci na área administrativa daquela escola, pois tive a chance de observar muito toda a dinâmica escolar, o funcionamento da Unidade Escolar, e de maneira especial como se dava o exercício profissional docente.

Respalhada pelos saberes adquiridos nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, inevitavelmente relativizava questões relacionadas à teoria e à prática, e assim fui dando vida à professora que nascia em mim. Aprovada em concurso público, por dois anos atuei como professora das séries iniciais da Educação Básica, e em seguida fui convidada a exercer a função de gestora em escola pública municipal.

Decorreram vinte anos desde então, o que só faz crescer o meu orgulho e a certeza de que aprendo mais e mais a cada dia.

São diversas as abordagens teorizadas sobre o conhecimento profissional docente, e Montero¹⁰ (2005) assim sistematizou o seu conceito de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade (sic) profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO, 2005, p. 218 apud ROLDÃO, 2007, p. 99).

Ao tratar da construção do conhecimento profissional docente, Roldão (2007, p. 94-102, grifo da autora) faz considerações sobre o ato de ensinar:

[...] ensinar enquanto especificidade profissional do professor; o lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente, ou da urgência da delimitação de um saber específico; a natureza e clarificação de dispositivos

¹⁰ MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

geradores de especificidade do conhecimento profissional docente; relação entre teoria e prática.

Tanto no período de onze anos, anterior à experiência como docente, quanto nos dois anos de efetivo exercício do magistério, e depois à frente da gestão escolar, o que pude apreender e considerar dentro do ponto de vista da construção do conhecimento profissional docente vai de encontro ao que Shulman, L. S. (2014) argumentou ao se referir à necessidade de uma reforma no ensino, levando-se em conta o fato de que “retratos bem feitos da especialidade no ensino são raros”. O autor centra o seu raciocínio naquilo que pela convivência e observação da prática também pude constatar:

Embora existam muitas descrições de professores eficazes, a maioria delas concentra-se na gestão da sala de aula. Encontram-se poucas descrições ou análises de professores que prestam muita atenção não apenas na gestão dos alunos em sala, mas também na gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula. As duas ênfases são necessárias para produzir retratos da boa prática que sejam guias suficientes para uma educação melhor. (SHULMAN, L. S, 2014, p. 197).

Cotidianamente inquietava-me, questionando sobre como alcançar a necessária melhoria da prática docente, através dos recursos de formação continuada que a escola poderia oferecer ao corpo docente, mas a dificuldade sempre esteve justamente no aspecto mencionado pelo autor, ou seja, na conscientização do docente sobre a sua profissionalidade, sobre a necessidade de se empenhar, ao mesmo tempo, na gestão dos alunos e na gestão de ideias em seus discursos em sala de aula.

Quando se reunia o grupo de professores, eu conseguia observar que entre outros aspectos geradores de questionamentos, as discussões acabavam por colocar no centro de atenção a indagação sobre como o professor poderia aprender de maneira eficiente sobre o ensino, no curto período de duração de sua formação acadêmica.

Haveria tempo suficiente para o efetivo e competente exercício de reflexão sobre a prática? Sobre o ensino? Sobre a aprendizagem?

Quando abordou a questão da “nova reforma” do ensino, Shulman, L. S. (2014) sinalizou que entre os fundamentos para que isso ocorra de fato, além da ênfase à compreensão, ao raciocínio e à transformação, lugar de destaque seria ocupado pela reflexão.

São aspectos que, segundo o autor, foram ignorados pela pesquisa e pelas políticas públicas até então.

Assim, Shulman, L. S. (2014, p. 213-221, grifo do autor) observou:

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo. Podemos oferecer bons argumentos para justificar as categorias e esquemas abrangentes da base de conhecimento para o ensino. Ficaré, porém, muito claro que boa parte – senão a maior parte – da base de conhecimento proposta ainda aguarda para ser descoberta, inventada e refinada. [...] Acreditamos que os pesquisadores e os melhores professores são capazes de definir, descrever e reproduzir o bom ensino. [...] A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir das quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. [...] Isso é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações.

A partir do contato com as ideias acima sintetizadas, pois a leitura sobre o tema é bastante abrangente, tomei consciência de que a minha responsabilidade como docente e gestora diante do ensino e da construção do conhecimento profissional docente, vai ainda mais além do que eu poderia supor.

Para desenvolver uma nova visão de ensino, o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de caso, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos acadêmicos etc. e mesmo que esteja bastante decepcionado com status quo, ele pode não querer colocar em prática essa nova visão, pode estar pouco motivado para a mudança, ter pouco apoio em seu ambiente de trabalho ou de seus pares para se arriscar a abandonar práticas tradicionais ou para fazer o esforço necessário para mudar, e assim por diante. [...] Há estágios, níveis ou categorias de motivação, compromisso ou disposição? [...] Um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar. (SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H., 2016, p. 126-127).

De acordo com as considerações dos autores, a retomada de direção nos encaminha a particularidades da formação docente, na medida em que os professores, segundo aponta Imbérnon¹¹ (2009) quando trata das novas tendências da formação docente permanente, observa que os professores acabam por se envolver em uma série de demandas do contexto social para as quais não foram preparados em sua formação, aumentando assim o leque de competências necessárias à atualização dessa formação e, conseqüentemente, à intensificação do seu trabalho, o que provavelmente interfere no seu desempenho como profissional focado no estilo de gerenciamento do ensino proposto por Shulman, L. S., já tratado neste trabalho, conduzido tanto aos alunos, quanto às ideias dos discursos em sala de aula.

¹¹ A literatura especializada nos traz duas formas de grafia para o nome do autor: Imbérnon e Imbernón. Foram respeitadas as formas utilizadas em cada fonte consultada, podendo aparecer como na primeira, na segunda, ou nas duas formas grafadas.

Por outro lado, ao tratar do conhecimento, dentro de uma nova visão de ensino, Imbérnon complementa:

[...] mudanças na maneira de conceber o conhecimento requerem diferenciadas competências profissionais dos professores para lidarem em uma escolarização que passou por transformações e que exige novos valores e atitudes dos cidadãos. Isso tudo requer alterações na prática e na formação docente. [...] A emergência e realização dos processos de formação, sustentam-se historicamente, na tentativa de solucionar problemas padrões (sic) vivenciados por todos os professores, cuja solução vai ao encontro dos conhecimentos dos especialistas. (IMBÉRNON, 2009, apud GIARDINI, 2010, p. 160).

A partir de uma nova visão do ensino torna-se possível que uma reforma aconteça, e que isso afete, qualitativamente, o processo de construção do conhecimento profissional docente, e a própria formação, mas acredito que sejam problematizações que ainda preocupam especialistas de todas as vertentes, e que estudos recentes ainda apontam estarem carentes de aplicação prática, necessitando inserir nessa prática o recurso que os próprios autores enaltecem: Reflexão.

A questão dos saberes profissionais, sua relação com a profissionalização do ensino e a formação de professores encontram em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) importantes análises, como as que se referem à identificação desses saberes, sua definição, e a relação disso com a prática docente.

Os autores definem o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 36).

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Para os autores, a relação que se estabelece entre os docentes e os saberes não se restringem à transmissão de conhecimentos já instituídos, pois a prática docente é integrativa, reunindo saberes diversos, mantendo com eles diferentes vínculos.

3.3 Uma História, Muitos Saberes e o Desenvolvimento Profissional Docente

Aos treze anos comecei a trabalhar em um supermercado. Com o salário que eu recebia, além de auxiliar nas despesas de casa, comprava livros, e sentia crescer o meu gosto pela leitura. Sonhava com uma biblioteca em minha casa, com os mais diversos gêneros literários!

Aos quatorze anos, na oitava série do então Primeiro Grau, em 1980, participei de um concurso de poesia no município e ganhei o prêmio, uma coleção de livros de Machado de Assis. Naquele momento, feliz e emocionada, disse a mim mesma que eu iria estudar muito!

Esforçar-me-ia ao máximo na busca de recursos para cursar uma faculdade.

Eu sonhava ser professora de Língua Portuguesa, pois me inspirava uma professora dessa disciplina.

O tempo passou e quando me dei conta, estava cursando Pedagogia, realizando o sonho de me profissionalizar como docente.

Conforme mencionei, fui aprovada em concurso público no ano de 1985, exercendo o cargo de agente administrativo educacional por onze anos, tendo a oportunidade de participar de diversos encontros de formação, palestras e cursos. Sem dúvida, um grande alicerce para o meu desenvolvimento profissional na docência.

A especialização em Psicopedagogia me trouxe conhecimentos novos. Fiz novos amigos e convivi com excelentes professores. Sentia-me feliz e realizada, mas a busca por novos ideais permanecia em mim.

Em 1996, por motivos particulares, me afastei das atividades profissionais em Mato Grosso do Sul e me mudei para Mato Grosso.

Dei continuidade às minhas atividades docentes, ministrando aulas de História para alunos do Ensino Médio em uma escola estadual. Eu não era habilitada a lecionar a disciplina, mas devido à grande falta de professores habilitados, acabei aceitando o convite para o enfrentamento desse desafio, o que foi muito gratificante, pois eu estudava muito, aprendia e ensinava ao mesmo tempo.

Em 1999, participei de uma prova para concorrer a um cargo na Assessoria Pedagógica Estadual. Fui aprovada e nele permaneci por dois anos quando, no ano de 2001, fui aprovada em concurso para professor no município de Juruena (MT) e, por fim, recebi um convite para assumir a direção de uma escola municipal, permanecendo nesse cargo até me afastar para qualificação profissional.

Então, neste ano de 2017, após ter iniciado uma segunda graduação em História, na Universidade de Taubaté – UNITAU, iniciei na mesma universidade o Curso de Mestrado Profissional em Educação, que impulsionou uma nova e importante fase em minha vida.

Fiz minha inscrição em outubro de 2016. Enviei meu anteprojeto, passei pela prova e entrevista, sendo qualificada para dar início ao tão esperado sonho de cursar um mestrado em Educação.

Após a qualificação, busquei amparo no Plano de Carreira do município onde trabalho para possibilitar o meu afastamento e mais precisamente em março de 2017, teve início essa nova e importante fase em minha vida.

Devo confessar que tive dúvidas ao pensar em cursar o Mestrado. Incertezas me angustiaram, afinal, seria um grande passo! O que estaria à minha espera?

Por outro lado, as mesmas incertezas também me fizeram reagir e buscar respostas. Sim! Era exatamente o que eu desejava fazer naquele momento!

Uma nova direção, um novo olhar para o mesmo caminho, que passaria a percorrer de um jeito diferente.

Novos conhecimentos e aprendizados, o encontro com pessoas que foram se tornando amigos e que passaram a ser uma família, professores doutores admiráveis, com vasta experiência, conceituados pesquisadores.

Um caminho que se mostrava repleto do novo!

Tenho consciência de que ainda estou no início desse caminho, de uma profissionalização docente ampla, e que a trajetória ainda é longa.

Mas já vislumbro novos caminhos que se seguirão a este.

Quando se tem vontade, sonhos, e os seus esforços permitem realizá-los, a vida passa a fazer mais sentido. Temos os nossos papéis sociais, mas as realizações nos levam além.

Então, enquanto Deus me der vida, buscarei novos desafios, novas oportunidades de me desenvolver profissionalmente, de me tornar alguém que possa fazer a diferença!

Que também possa formar, atuar, ensinar e aprender. Sempre!

A realidade é dinâmica, e está sempre nos apresentando desafios que temos de vencer para prosseguir!

A Educação necessita do empenho de todos os educadores e especialistas da área, preocupados com a qualidade do Ensino no país.

O desenvolvimento profissional docente requer esforço e dedicação constantes.

Não existe a possibilidade de se construir uma carreira sem que o desenvolvimento pessoal e profissional sejam metas estabelecidas seriamente.

No que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e os desafios da investigação sobre a docência, me remeto aos pressupostos de Day (2001), nos quais o professor é colocado como eixo fundamental desse processo, através do relato de sua história de vida pessoal e profissional.

O autor admite ser uma tarefa de alta exigência cognitiva e emocional, que apresenta dificuldades relacionadas à inevitável subjetividade do narrador, e então elencou dez desafios de investigação sobre a docência a serem enfrentados, que são:

1) as limitações de aprender sozinho; 2) a capacidade de refletir, 3) técnico ou prático reflexivo; 4) confortável ou em confrontação; 5) envolver-se nas possibilidades de mudança; 6) explorar o continuum; 7) tempo; 8) o apoio de amigos; 9) a voz dos professores; e 10) construir culturas de aprendizagem profissional e conseguir tempo para refletir. (DAY, 2001, p. 85).

Apesar dos desafios identificados, Day (2001) considera que só o seu enfrentamento poderá auxiliar a aplicação de pesquisas desta natureza, atendendo a necessidade de se pensar sobre a prática docente sob a ótica do professor, como eixo fundamental do processo de desenvolvimento profissional.

Quando iniciei a minha trajetória profissional, no intuito de me desenvolver profissionalmente e, mais do que isso, me profissionalizar na docência, não tinha ideia do quanto eu teria de aprender.

O mestrado tem me trazido muito que pensar, refletir, enfim, aprender sobre a prática.

Aprender sobre mim, sobre os saberes que eu trouxe até aqui, os que vou compartilhar e utilizar para descobrir novos saberes.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) reconhecem, muito particularmente, a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes advindos da experiência.

Quando chegamos ao mestrado, acredito, esses saberes são o nosso alicerce.

Ainda que incompletos, carentes de aprofundamento, são o nosso esteio, aquilo com o que podemos contar para nos embrenharmos rumo ao desconhecido.

Isso me faz voltar ao início de minha trajetória profissional, e reconhecer que havia muito pouco além dos conhecimentos oferecidos pela formação inicial recebida, à qual já atribuía grande valor.

Decorridos alguns anos, sentia que tinha mais bagagem profissional, podendo contar também com a experiência como docente.

Mas ainda insatisfeita com as dificuldades que encontrava na carreira do magistério, sentia que ainda precisava aprender muito!

A pós-graduação passava a representar o avanço necessário naquele momento.

Mas os “saberes” estão em constante mudança, dentro de cada fase da vida e da trajetória profissional de cada pessoa, pela própria dinâmica existente.

Então hoje, além de um sonho, o mestrado se revela para mim uma necessidade.

A necessidade de saber... Para ir além.

E quanto ao saber, a primeira lição a aprender: Nós, docentes, não somos os seus detentores. Tardif e Raymond (2000, p.215, grifo do autor) explicaram:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo (sic) modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Assim, é na própria ação docente que se apresentam os saberes. O saber docente se forma na congruência entre a teoria e a prática, e o trabalho docente acaba por se concretizar nessa “práxis” educativa, em um movimento constante de ação-reflexão-ação que produz o ensinar.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221, grifo nosso).

Sempre acreditei em um trabalho docente que pudesse ser enriquecido pela troca.

Outras experiências nos fazem ratificar as nossas, ou nos impele a mudar de percurso no decorrer do caminho.

Ao tratar da temática da construção dos saberes docentes, Tardif e Raymond (2000, p. 230) afirmaram que uma das fontes dessa construção “[...] é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas”.

Complementaram os autores:

É através das relações com os seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 201).

Ser professor é desafiar-se.

O desafio de aprender permanentemente, e estar sempre além das limitações, de todas as naturezas, impostas ao exercício da profissão, que muitas vezes carece de profissionalidade.

Ser professor é saber lidar com o “peso” de não ser considerado um “profissional”, pois o saber já existe, não é produzido “profissionalmente”.

É entender a natureza complexa da profissão docente, e ainda assim não desistir, não se deixar abater, não se desestimular.

A formação docente, explorada neste trabalho especialmente pela ótica de Imbérnon (2009), Tardif e colaboradores (1991, 2000, 2005, 2013), é antes de tudo, um processo consistente e indispensável ao desenvolvimento profissional docente, caracterizado pelos aspectos vivenciais e integradores que sustentam a análise teórica.

Um processo de desenvolvimento abarca o passado, o presente e vislumbra o futuro.

Ao analisar a minha trajetória profissional e o processo de desenvolvimento profissional, reconheço que o que se evidencia é o meu desejo de ir ao encontro de novas descobertas, vencer os desafios, transpor as dificuldades para atingir tais objetivos, e me manter motivada a aprender, sempre, para ensinar melhor, “ensinar a ensinar”, sendo o ensino aplicado a qualquer nível para o qual eu possua formação, conhecimento e competência.

Marcelo (2009) concluiu em um de seus estudos sobre profissão docente e desenvolvimento profissional, o que passo a relatar:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte (sic), é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. (MARCELO, 2009, p. 19).

Desse modo, reafirmo que como docentes precisamos estar sempre dispostos a aprender a ensinar.

Compreender esse processo parece ser fundamental ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que “o conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como o ensinam”. (MARCELO, 2009, p. 19, grifo do autor).

Oportuno citar Marcelo e Vaillant (2012) para elucidar as considerações de ambos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Os autores mencionaram a utilização de vários termos para designar os processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da vida pelos docentes, acrescentando que a expressão desenvolvimento profissional docente não fugiu à regra. Acrescentaram que:

[...] a noção de “desenvolvimento profissional” é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino. Da mesma forma, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes. [...] o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções. (MARCELO, VAILLANT, 2012, p. 167).

Retomo, nesse ponto, a afirmação feita anteriormente: um processo de desenvolvimento abarca o passado, o presente e vislumbra o futuro...

E acrescento: Um processo de desenvolvimento do profissional do ensino abarca quem foi esse indivíduo no passado, quem tem sido no presente, e o que pretende vir a ser, pois o futuro o espera, e ao que parece, espera também as suas inquietudes, e a busca incessante pelo saber.

3.4 Identidade e Profissionalidade Docentes

Mencionei anteriormente que vi como um desafio a incumbência de escrever sobre a minha trajetória profissional na área da Educação.

Em um primeiro momento, vinculei a isso um trabalho de reflexão sobre como havia acontecido a construção do meu conhecimento profissional ao longo dos anos.

Nesse exercício reflexivo, revisei a minha história, e fui descobrindo quem eu era, quem eu sou e que profissional desejo ser futuramente.

Os resultados das descobertas que fiz, agora me fazem direcionar um olhar mais atento para dentro de mim, procurando outras respostas.

Quis reconstruir a minha trajetória, pensar sobre a construção do meu conhecimento profissional, e agora chego às questões da identidade e profissionalidade docentes.

Parece-me complexo pensar de que maneira, e a partir de que fatores, a minha identidade profissional tem sido construída, e também do grupo ao qual pertencço.

A importância dessa reflexão reside no fato de que a nossa identidade profissional precisa ser percebida em nós, pois através dela também nos percebemos, e descobrimos quem somos, e principalmente quem queremos vir a ser.

Como nos definimos e aos outros é parte desse processo de construção, que não tem um fim em si mesmo. Estende-se por toda a vida.

Marcelo (2009, p. 112) aborda essa questão da seguinte maneira:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJARD, MEIJER e VERLOOP, 2004¹² apud MARCELO, 2009, p. 112).

A identidade profissional dos professores é uma questão frágil, assim explicada por Ludke e Boing (2004):

[...] dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa (sic) fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não pára (sic) por aí. (LUDKE, BOING, 2004, p. 1168-1169, grifo do autor).

De fato, resguardadas as devidas proporções, no relato de minha trajetória profissional existe uma passagem onde esse tipo de situação se fez presente, quando fui convidada a ministrar aulas de História no Ensino Médio.

Mesmo sem ser habilitada para lecionar a disciplina, assumi as aulas por não haver professor habilitado para tal. Observo que o tempo passou e esse tipo de situação continua sendo muito comum.

¹² Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Não havia me atentado ao fato de que aquela seria uma das várias situações existentes que denotariam a mencionada fragilidade da identidade profissional dos professores, uma situação de precariedade no trabalho docente.

Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes, dentro de uma breve discussão teórica protagonizada por Ludke e Boing (2004), relacionam-se também à precarização do trabalho dos professores.

Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades (sic) que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia (sic) de qualificação. (LUDKE, BOING, 2004, p. 1173, grifo do autor).

Marcelo (2009, p. 116) afirma:

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Na abordagem às questões da identidade e profissionalidade docentes, o autor declara:

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (MARCELO, 2009, p. 110).

Anteriormente abordei a questão da importância da reflexão, conforme os estudos dos especialistas da área da Educação.

Novamente reconheço a sua indispensabilidade.

Após refletir sobre as diversas questões envolvidas na temática da identidade profissional docente, especialmente à luz das considerações de Marcelo (2009), e também de Ludke e Boing (2004), compreendi tratar-se da forma como nós professores nos definimos, como nos atribuímos valor, e como fazemos isso em relação aos nossos pares.

A profissionalidade docente é um tema complexo, que envolve mais do que se pode abstrair da visão romântica da docência, aos olhos de quem a observa com genuíno interesse.

Todavia, há implícita a importância que deve ser atribuída ao aspecto profissional da docência, como o principal aporte à construção da identidade docente.

A profissão docente e seus sinais de identidade representam, também, um desafio, situação muito bem elucidada por Marcelo (2009, p. 115, grifos do autor):

[...] desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas.

A questão da identidade e da profissionalidade docentes é bastante complexa.

De qualquer maneira, que seja um processo de evolução, que nos permita escrever de forma cada vez mais bonita e justa essa história.

3.5 Profissão Docente: histórico, perspectivas e desafios atuais do trabalho docente

Ainda menina, sentindo os meus olhos brilharem quando a professora de português entrava em nossa sala de aula, e desenvolvia o seu trabalho de forma tão inspiradora, alimentava o desejo de que fosse a docência a minha profissão.

Como todos os alunos, alimentava a ideia de que ser professor era ser inteligente, respeitado, querido... Era ser exemplo!

Mas o que mais me angustiava, é que eu ouvia as pessoas dizerem que para ser professor era preciso ter vocação, e isso era confuso para mim. Não precisava só estudar, para aprender e depois ensinar?

Este trabalho já abordou a problemática da profissionalização docente e aspectos interligados ao tema no decorrer de sua elaboração, mas é um assunto que não se esgota e que, como eu afirmei, se interliga a questões análogas.

Tardif (2013), ao discorrer sobre a profissionalização do ensino, identifica estágios no desenvolvimento ocupacional dos professores. A profissão docente, segundo as suas exposições, perpassam pelos seguintes estágios:

O primeiro estágio (século XVII-XIX) denomina-se “um ofício se saberes”, compreendido por ele como “a idade do ensino como vocação”, no qual as pessoas se tornavam professores por um chamamento espiritual, dom, vocação, missão, por gostar de crianças. A aprendizagem da docência se dava pela observação e

acompanhamento de professores experientes (...) O segundo estágio: a “idade do ensino como ofício” (século XIX) – século ensinar: basta ter conhecimento?; basta ter talento; basta ter bom senso; basta ter cultura?; basta ter experiência? Chega-se à conclusão de que não basta somente uma coisa, mas o conjunto de cada uma delas, respeitados os limites de cada uma das proposições. As Ciências da Educação, a Psicologia e a Psicopedagogia, auxiliam com as bases científicas na mudança do enfoque. (...) Finalmente, o terceiro estágio, caracterizado como “a idade do ensino como profissão”, tendo como base para as mudanças as áreas de Ciências Sociais e Humanas. Nesta nova direção, assiste-se a um reposicionamento da crítica sobre a formação de professores, no qual passam a enfatizar a necessidade de se levar em consideração o magistério em uma perspectiva profissional. Vemos, então, os três estágios, muito objetivamente definidos: vocação, ofício e profissão. (TARDIF, 2013, p. 551-569).

Assim, entre a vocação, o ofício e a profissão, acredito que estejamos nos encontrando e nos reavaliando entre os dois primeiros ciclos, em um embate que possa nos levar ao terceiro ciclo, o da profissão.

Nessa busca, os estudos encaminham a nossa reflexão às considerações sobre trabalhar a profissão docente de dentro para fora, ora com ênfase na formação, ora no trabalho e na profissionalidade docentes, e também, como supôs Tardif (2013), “naquilo que o professor é e faz”.

Fanfani (2007) preocupou-se mais diretamente com as considerações sociológicas sobre a profissionalização docente, com ênfase ao controle da autonomia no trabalho docente, admitindo, em seus estudos, as transformações sociais e no próprio sistema educacional.

Segundo suas ideias, essa é a origem da crise de identidade coletiva dos docentes.

O autor chama a atenção para o fato de que, em decorrência de todo aparato estatal organizado para promover a dependência dos sistemas escolares, a profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional do Estado, retirando-lhe a autonomia e fazendo com que a crise mencionada se perpetue indefinidamente.

Ao que parece, a sociedade espera mais do que a escola pode produzir. Faltam recursos para apoiar o seu caráter multifuncional. Os professores trabalham nos seus limites, e por mais que os seus sonhos os tenham levado à escolha da docência como profissão, a realidade abre as janelas para que acordem. (FANFANI, 2007).

Ainda assim, o autor destaca:

[...] Essa dimensão técnica do ofício deve vir acompanhada de elementos de tipo afetivo, associados à ideia de vocação. [...] A docência requer um plus de compromisso ético/moral, de respeito, de cuidado e de interesse pelo outro, quer dizer, pelo aprendiz concebido como sujeito de direitos [...] A docência é um trabalho coletivo, na medida em que o professor não trabalha sozinho, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é resultado de um trabalho em equipe. E nesse sentido é uma atividade política e comprometida com a formação, com a construção

de “[...] una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’”. [...] También a necessidade de se levar em conta a importância do plano interativo e do coletivo para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, ou seja, melhorar a qualidade da profissão e da profissionalidade dos docentes não é uma responsabilidade individual. (FANFANI, 2007, p.350-351, apud ANDRÉ e ALMEIDA, 2017, p. 211).

Apropriada a reflexão sugerida pelas autoras, em decorrência da análise do contexto onde estão inseridas as atividades profissionais:

São várias décadas de atividade profissional em instituições burocráticas, permeadas por uma cultura docente que cristaliza certas crenças que valorizam o individualismo. [...] Nas organizações pós-burocráticas a divisão do trabalho pedagógico é mais complexa e a heterogeneidade dos alunos e a diversificação das demandas para a educação obriga os professores a trabalharem em equipe. [...] Desse modo, considerando que as profissões são construídas pela ação dos atores, é cada vez mais imprescindível fortalecer a ideia de institucionalização do coletivo não só para dar conta das novas demandas, mas principalmente para o processo de construção e reconstrução social da docência. E os cursos de formação cumpriam um papel importante nesse processo, pois os licenciandos deveriam aprender, no próprio curso, como trabalhar em equipe e como desenvolver um projeto coletivo. (ANDRÉ e ALMEIDA, 2017, p. 217, grifo nosso).

Voltando à menina na sala de aula, me encontro, sim, submersa em ideias sobre a profissão docente. Certamente não utilizava este termo, mas eu sabia que queria ser professora. Como mencionei, eu não sabia se teria vocação, aliás, não entendia muito bem o que significava, mas sabia que, de tanto as pessoas falarem, era importante. Então eu aprenderia vocação também!

Revisitar a minha história é emocionante. Eu não sabia da dimensão do sonho que eu acalentava. A inocência encantadora das crianças torna tudo tão mais simples e bonito.

Os anos foram passando, e conforme já relatei neste trabalho, fui encaminhando a minha vida de modo a conseguir atingir o meu objetivo de me tornar uma professora. E com vocação! Acredito que de tanto desejar que assim fosse, assim aconteceu.

Por ocasião de minha primeira atuação na área da Educação, mas ainda em função administrativa, me encantava a dinâmica da escola, a movimentação dos alunos, o vai e vem de funcionários e professores, num respirar o ensino que me motivava e praticamente me encaminhava à docência. Já adulta, percebi que foi com o passar dos anos que descobri o que era aquela “tal” vocação. Eu gostava do meu trabalho, mas desejava a docência.

Quando iniciei a minha carreira, inevitavelmente senti que nós docentes estávamos com os pés bem mais no chão. Era como se permanecêssemos sentados “nas nuvens”, mas tendo pés imensamente longos, que nos possibilitava tocar a superfície terrestre.

A docência era a minha profissão, e agora eu teria de dar conta dela!

Não bastava a tão almejada vocação para me levar além! Sim... Eu havia crescido!

O caminho que passei a percorrer foi o da instrumentalização, do preparo para exercer a minha profissão não apenas por vocação e amor, mas para me tornar uma profissional docente.

A inocência encantadora de criança havia dado lugar a muito senso de responsabilidade e a uma vontade muito grande de aprender.

Durante a formação acadêmica, na graduação, algumas coisas me incomodaram.

O estágio, por exemplo, não foi exatamente o que eu esperava. Descobri que para muitas pessoas também era assim, apesar de haver relatos de experiências muito bem sucedidas.

Através do estágio, e talvez seja isso o que mais tenha me incomodado, observei posturas e práticas inadequadas, tanto de professores quanto de alunos. Isso aumenta o medo e a insegurança de quem se dispôs a aprender o que fosse possível, para bem atuar.

Certamente que também aprendi muito do que eu acreditava que deveria aprender, mas permaneceu a incômoda sensação de que poderia ter sido melhor, uma experiência mais significativa em minha formação docente.

Em relação a esse importante dado da realidade, reporto-me a Gatti (2009, p. 167), quando relaciona o assunto à formação de professores:

[...] os estágios nas licenciaturas são um ponto crítico na formação dos professores. Na grande maioria dos cursos não existem projetos institucionais de estágio articulados às redes de ensino, e as atividades limitam-se a simples observação de aulas, geralmente sem acompanhamento de um supervisor.

Realmente, a formação de professores deixa lacunas difíceis de serem passadas despercebidas, e a autora prossegue:

[...] a questão da formação dos professores continua sendo um grande desafio para as políticas governamentais, as instituições formadoras e também para seus professores. [...] Dados obtidos em inúmeros estudos, bem como em avaliações nacionais, regionais e locais do desempenho dos sistemas de ensino, mostram um cenário nada animador. [...] Problematicar a formação dos professores no Brasil é que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira e, diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social (GATTI, 2009, p. 166).

Muito se discorreu sobre a formação docente neste trabalho, sob as mais sérias considerações de vários dos autores vistos no semestre na disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento

Profissional, mas o que me encanta em Bernardete Gatti é que vejo em suas colocações muita pertinência e um vínculo com a prática extremamente desejável.

Sobre a profissionalidade docente, temos em Gatti (2016, p. 168-169):

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares (sic) e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias (sic), crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Depois de tantas leituras, de refletir sobre todos os temas envolvidos na elaboração deste trabalho, redescubro, com Gatti, o desejo de buscar, como em cada linha de sua citação, elementos que me possibilitem o resgate de minha vocação para a docência, do tempo de menina. Não a vocação que por décadas desvalorizou o indivíduo e o subjugou. Não a vocação que cerceou a liberdade de aprender e de ensinar.

Falo de docência, de saberes, de profissionalização. Falo de minha formação e de minha identidade docentes. Falo do meu presente, alicerçado em um passado do qual me orgulho imensamente. E falo do orgulho de estar cursando o Mestrado Profissional em Educação, de como me sinto feliz por ter essa possibilidade.

Acima de tudo, falo de vida! Da minha história de vida!

Da mesma vida que ainda outro dia, pela misericórdia divina, não perdi.

Retorno tão agradecida... Forte, decidida e grata, porque em meio a tantos que sucumbem às dificuldades, aqui estou para continuar o meu caminho.

Aquele que alguém no céu tem permitido que eu percorra, de vez em quando olhando para traz, e acenando para aquela menina cheia de sonhos e livros, e de encantamento pela vida!

Aquela menina sou eu. Aquela menina renasceu...

4 APONTAMENTOS FINAIS

Redigido em fase de maturidade plena, este memorial autobiográfico foi desenvolvido a partir de associações livres entre fatos que representaram a minha história, com ênfase aos fatos relacionados à minha trajetória profissional, primeiramente na área administrativa, depois como docente e especialista na Educação Básica.

As situações que a minha memória permitiu que eu descrevesse neste memorial visaram relatar a minha história, como se fez a minha caminhada, mas também demonstrar a minha busca pelo novo, no percurso de uma trajetória cheia de expectativas e sonhos.

Tomo consciência, rememorando os fatos, de que a persistência, a determinação e a fé que habitaram o meu ser me fizeram alçar voos que já estiveram nos meus sonhos e planos, como se o passado se fizesse presente, concretizando-se.

O sonho de cursar uma universidade, de concluir uma Pós-Graduação/Especialização, seguido do desejo de concluir uma segunda graduação e de chegar ao mestrado torna tudo muito significativo e gratificante.

Quando faço essa retrospectiva de vida, com tantas dificuldades que tive de enfrentar, e me vejo hoje diante de todas essas realizações, consigo buscar forças para continuar a sonhar e lutar, perseguindo novas conquistas, buscando mais conhecimento, novos saberes que agreguem valor à formação docente que possuo e que me trouxe até aqui, para que eu possa, mais preparada, prosseguir nesse caminho de eterno aprendizado que escolhi trilhar.

Refletir teoricamente sobre a própria história, relativizando com a trajetória profissional, é um momento importante na vida, para que se possa ter a dimensão do que foi realizado, e a partir disso, planejar novas realizações.

No decorrer da elaboração deste relato, deparei-me com considerações dos autores elencados pelo plano de trabalho da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, que através de seus escritos provocaram grande reflexão sobre várias questões que foram discutidas durante o semestre em curso.

Os autores em questão abordaram, especialmente, questões sobre profissão docente e carreira, com enfoque ao ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992; SÁ e ALMEIDA, 2004); desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001; MARCELO, 2009; MARCELO e VAILLANT, 2012), identidade e profissionalidade docente (LUDKE e BOING, 2004; MARCELO, 2009), profissão docente e desafios atuais do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005), profissão docente, histórico e perspectivas atuais (TARDIF,

2002; FANFANI, 2007; GATTI, 2009); conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007; SHULMAN, L. S, 2014; SHULMAN, L. S. e SHULMAN, J. H., 2016) e formação docente e conhecimento profissional (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; TARDIF e RAYMOND, 2000; IMBERNÓN, 2009).

Além desses, outros autores foram incluídos à fundamentação teórica, para melhor esclarecer pontos do trabalho onde essa providência fez-se necessária.

Com o respaldo dado pelo diálogo estabelecido com a teoria que embasou todo o trabalho, tornou-se possível compreender a importância de ir além, de sair da zona de conforto, por mais difícil que seja, para um bem maior, tanto na esfera pessoal, individual, quanto profissional, e em benefício da coletividade.

Refletindo sobre esse caminhar, sobre as circunstâncias que existiram, me dei conta do quanto precisamos nos empenhar para que a nossa trajetória profissional, que se mescla à nossa história de vida, seja digna de ser contada.

Acima de tudo, a minha história é a minha verdade.

E isso é edificante, e muito bonito!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Revista de Educação PUC-Campinas*. [online]. Campinas: v. 22, n. 2, p. 203-219, maio-ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3640/2458>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. [online]. São Paulo: v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220022000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 ago. 2017.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. [online]. Porto: Porto Editora, 2001, p. 85-114 (Coleção Currículos, Políticas e Práticas, v. 7).
- FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v. 28, n. 99. p. 335-353, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*. [online]. Itapetininga: v. 1, n. 2, p. 161-171, 2009. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- HUBERMAN, M. et al. O ciclo de vida profissional dos professores. Trad. Maria dos Anjos Caseiro. Manuel Figueiredo Ferreira. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. [online]. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118842/mod_resource/content/1/HUBERMAN%20Micahel_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. Resenha de: GIARDINI, B. L. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. *Educação em Perspectiva*. [online]. Viçosa: v. 1, n.1, p. 159-165, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/17/12>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*. [online]. Campinas: v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set.-dez. 2004. 29 set. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213005>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*. [online]. Sevilla: n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. *Formação Docente*. [online]. Belo Horizonte: v. 1, n. 1, p. 109-131, ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 06 out. 2017.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 23-50, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992, p. 11-30.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. Rio de Janeiro: v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em Educação. *Revista Psicologia da Educação* [online]. São Paulo: n. 19, p. 185-192, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SANTOS, V. dos. Por uma identidade profissional como professora-bióloga. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n04_2006/santos_por_uma_identidade.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. [online]. São Paulo, v. 4, n.2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec* [online]. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Tradução de Marisa Rosseto. *Revista Educação e Sociedade*. [Debates e Polêmicas]. Campinas: v. 34, n. 19, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. [online]. Porto Alegre: Pannônica, n.4, 1991, p. 215-233. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/tardif-maurice-os-professores-diante-do-saber-esboco-de-uma-problematICA.html>>. Acesso em: 30 out.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. [online]. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2017.

VELHO, Gilberto Cardoso Alves. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

ANEXO A – OFÍCIO – DEFERIMENTO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 70.924/76
Reconhecida pela Portaria CDE/DP nº 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 13230-040
Tel: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3632-2947
pppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 054/2017

Taubaté, 09 de Junho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)



CÓPIA

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “Práticas educativas de Alfabetização e Letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso”. O estudo será realizado com o diretor, coordenador e professores do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Profª Martha Abib Castanho, situada a Rua Leblon, nº 60 – Jardim Satélite, CEP. 12.230-021 – São José dos Campos, SP – Telefone: (12) 3933-3008, sob a orientação da Prof. Drª JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI.

Para tal, será realizada coleta de dados por meio de entrevistas com os professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, referente às práticas educativas destes professores na alfabetização e letramento e grupo focal com os mesmos para discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL**, telefone (12) 99158-6297 ou (66) 98459-0544, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Escola Municipal Profª Martha Abib Castanho
Rua Leblon, nº 60 – Jardim Satélite
São José dos Campos – SP
CEP. 12.230-021

PROTOCOLO VIA GED
Departamento de Educação Básica

DATA: 13 JUL 2017 /

ASSINATURA: _____

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH-054/2017, de 09/06/2017, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna **Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti, a Instituição, a qual represento, autoriza a realização do estudo proposto: entrevistas com professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, referente às práticas educativas destes professores na alfabetização e letramento e grupo focal, sendo mantido o anonimato da instituição e dos participantes/profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 28 de setembro de 2017.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
Secretária de Educação e Cidadania

ANEXO C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78557517.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.344.961

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa analisar as práticas educativas que têm sido utilizadas por professores nas ações de alfabetização e letramento de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Os participantes são 4 professores de sala de aula e 3 membros da equipe gestora da unidade de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas docentes que têm sido utilizadas por professores nas ações didáticas de alfabetização e letramento, de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em escola da Rede de Ensino Municipal no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora "Riscos: Esta pesquisa não oferece riscos, todavia está garantido o anonimato dos participantes." Entretanto a Resolução 510/16, em seu artigo 21 gradua os riscos da pesquisa nos níveis: mínimo, baixo, moderado ou elevado. Como benefícios são apresentados" oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as práticas educativas em alfabetização e letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta cronograma adequado, critérios de inclusão, metodologia para análise dos

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.344.961

dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado ao nível de entendimento dos participantes da pesquisa. É apresentada a declaração de autorização da Secretaria de Educação do Município, exigência documental.

Recomendações:

Observar a questão dos riscos que envolvem uma pesquisa, pois qualquer pesquisa traz alguma risco, mesmo que mínimo, segundo a resolução que regulamenta pesquisas das ciências humanas e sociais. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 20/10/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1010787.pdf	07/10/2017 21:04:57		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA_ENVOLVENDO_SERES_HUMANOS.pdf	07/10/2017 21:03:13	LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LORYZA_RODRIGUES_BARBOSA_DE_BARROS_NATAL.pdf	06/10/2017 21:19:49	LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_LORYZA_RODRIGUES_BARBOSA.pdf	06/10/2017 21:19:15	LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LORYZA_RODRIGUES_BARBOSA_DE_BARROS_NATAL.pdf	06/10/2017 20:54:19	LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.344.961

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 24 de Outubro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. JULIANA MARCONDES BUSSOLOTI.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Objetivo da pesquisa: Analisar as práticas docentes que têm sido utilizadas por professores nas ações didáticas de alfabetização e letramento, de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em escola da Rede de Ensino Municipal no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário, com questões fechadas e abertas, observação não participativa e grupo focal, junto às professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), às especialistas e Gestora da unidade escolar, em uma cidade no interior de São Paulo no Vale do Paraíba.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários, da observação e do grupo focal, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de aplicação de questionário, observação e grupo focal, serão utilizados para a elaboração da dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador,

por meio da aplicação do questionário, observação não participativa e grupo focal. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica mais informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as práticas educativas em alfabetização e letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do estudo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a pesquisadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL, residente no seguinte endereço: RUA BENEDITO OSVALDO LECQUES, 300 – APTO 311 – C – JARDIM AQUÁRIUS – SÃO JOSÉ DOS CAMPOS – CEP: 12.246-021, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 3206-6813 ou (12) 99158-6297 (inclusive ligações a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª. Drª. JULIANA MARCONDES BUSSOLOTI, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 3624-1657. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento para essa finalidade, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas, decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas

as minhas dúvidas junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem utilizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

LORYZA RODRIGUES BARBOSA DE BARROS NATAL
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora aos participantes, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e também a metodologia que será adotada no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha