

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Bianca Moraes da Rosa

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Porto Alegre
2. Semestre
2024

Bianca Moraes da Rosa

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Thaise da Silva.

Porto Alegre
2. Semestre
2024

AGRADECIMENTOS

Jesus, em primeiro lugar, por ser meu fiel melhor amigo e o meu sustento físico, mental, por me guiar em cada passo da minha jornada acadêmica e por me colocar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este trabalho é dedicado a Ele, que tem sido minha força e sustento durante todo o percurso e que merece toda a honra e glória. “Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém.” (Romanos 11:36)

Aos meus pais, Marcio e Andreia vocês que sempre acreditaram em mim e me apoiaram de maneira incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis quando o estresse tomava conta e eu pensava em desistir. O amor, conselhos e a força de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. À minha família, tios, primos e irmãos que estiveram ao meu lado em todos os momentos, me oferecendo ajuda, carinho, compreensão e paciência.

Aos meus amigos e colegas, que foram essenciais para que eu não desanimasse durante a caminhada. Em especial, agradeço à Gabriela, minha grande amiga e irmã na fé, que sempre me acolheu nos finais de semana, ouvindo meus desabafos e me oferecendo apoio emocional. Você foi preciosa para mim, Gabriela, e sou muito grata por tudo.

A Lucas, que foi usado por Deus para me proporcionar o notebook que tanto precisei para concluir a escrita deste TCC. Sua generosidade foi um presente de Deus, e sou profundamente grata por isso.

Às minhas fiéis companheiras de oração e à igreja que congrego, que sempre me sustentaram com orações, palavras de apoio e encorajamento. Mesmo nas dificuldades, como os desafios com a matrícula provisória, vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Agradeço por cada oração.

Não poderia deixar de agradecer às professoras Thaise da Silva e Patrícia Camini, que foram orientadoras maravilhosas. Ambas não desistiram de mim e me acompanharam de perto, com paciência e dedicação, me ajudando a superar os desafios e a alcançar o sucesso nesta etapa. Sou eternamente grata pelo apoio de vocês.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e para que eu chegasse até aqui. Cada um de vocês foi fundamental para que eu pudesse concluir este trabalho com sucesso.

RESUMO

O presente trabalho visou investigar as principais lacunas de formação didático-pedagógica para o ensino da leitura, conforme percebidas por um grupo de professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas. A pesquisa teve como objetivos específicos identificar as lacunas, discutir como o desenvolvimento profissional docente pode contribuir para superá-las e analisar os impactos das mesmas na aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais. A metodologia adotada foi quali-quantitativa, de caráter exploratório-descritivo, com coleta de dados por meio de um questionário online respondido por 23 professoras. Os resultados revelaram ausências significativas em áreas como decodificação, fluência de leitura e mediação de leitura, apesar de um conhecimento satisfatório em aspectos como consciência fonológica e identificação de fonemas. As participantes também destacaram a relevância da formação continuada como ferramenta essencial para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. O estudo reitera que o investimento no desenvolvimento profissional docente é crucial para minimizar algumas das lacunas formativas e potencializar a qualidade do ensino da leitura. Além disso, aponta a necessidade de ampliação dos currículos dos cursos de Pedagogia, de forma a contemplar conceitos fundamentais para o ensino da leitura, visando preparar da melhor maneira os futuros docentes. Os resultados reforçam a importância de estratégias pedagógicas adaptativas e atualizadas para promover a formação de leitores fluentes e críticos nos Anos Iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino da leitura; Lacunas na Formação; Alfabetização e Letramento; Anos iniciais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
	2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	9
	2.1.1 Desenvolvimento cognitivo e linguístico	10
	2.1.2 A importância da mediação e a Construção de Significados	11
	2.2 APRENDIZAGEM DA LEITURA	13
	2.3 COMO OS PROFESSORES APRENDEM E SE DESENVOLVEM	15
	2.3.1 Base de Conhecimento e Integração Teoria-Prática	15
	2.3.2 Prática Reflexiva e Desenvolvimento Contínuo	16
	2.3.3 Aprendizagem Colaborativa e Comunidades de Prática	17
	2.3.4 Preparação para um Mundo em Mudança	17
	2.3.5 Divergências de Concepções: Darling-Hammond, Bransford e Soare	17
3	METODOLOGIA	19
	3.1 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	19
	3.2 ÉTICA NA PESQUISA	21
4	ANÁLISE DOS DADOS	21
	4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E LACUNAS IDENTIFICADAS PELAS PARTICIPANTES.	23
	4.2 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS.	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6	REFERÊNCIAS	49
7	APÊNDICE A	52
8	ANEXO 1	55

1 INTRODUÇÃO

Quando criança, tive dificuldade no processo de aprendizagem da leitura; fazia trocas, como /f/ por /v/, por exemplo, típicas para alunos dos primeiros anos de escolarização, contudo, eu estava no 4º ano do Ensino Fundamental. Recordo que, na época, uma professora apresentou em sala de aula uma proposta diferente: um clube de leitura, no qual todos os meses os alunos retiravam um livro entre os que ela levava em uma caixa personalizada. Após a leitura, o aluno deveria escrever uma breve resenha, comentando sobre o que achou. A proposta da professora pode ter sido a principal solução para as trocas grafofonológicas que eu fazia, pois, a partir da leitura frequente, consegui identificar visualmente e formar melhores conexões entre fonemas e grafemas. A partir do clube de leitura, surgiu um entusiasmo pela leitura que só cresceu. Além disso, foi essa experiência que motivou a atitude de ensinar meus irmãos menores a ler e a escrever.

Ao longo do percurso na licenciatura em Pedagogia, vivenciei algumas práticas que trouxeram à memória a experiência descrita anteriormente, porém com um viés diferente, agora mais madura e compreendendo o processo de aprendizagem dos pequenos sujeitos que habitam as salas de aula. Durante o Estágio I do curso de Pedagogia, no qual passamos 100 horas em sala de aula, surgiu o seguinte tema à minha frente: “professor pesquisador.” Ao me deparar com uma situação-problema no ensino da leitura, no acompanhamento de uma aluna com Síndrome de Down na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisei sair da zona de conforto dos planejamentos típicos realizados nas disciplinas cursadas para um planejamento realizado a partir de avaliações rotineiras com a jovem, em que as propostas eram pensadas especificamente para ela, com materiais e dinâmicas que melhor atendessem suas necessidades.

Essa era uma situação que, até o momento, eu não havia vivenciado, mas, como afirma Kraemer (2019), “quando os professores narram sua experiência docente e retomam suas práticas pedagógicas, fazem escolhas e percebem a implicação de seu fazer pedagógico [...] observa-se que o professor passa a se mobilizar analiticamente considerando a necessidade de rever a sua prática pedagógica” (KRAEMER, 2019).

A partir dessa situação-problema, despertou-se o desejo de pesquisar a respeito dos desafios que envolvem a formação docente, como outras pedagogas entendiam suas experiências na área, assim como os desafios para o ensino da leitura na alfabetização.

O ensino de leitura no Brasil tem apresentado índices preocupantes, como retrata a pesquisa *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), feita em 2021, em que o Brasil ocupou a 39ª posição no ranking entre diversos países. O PIRLS avalia habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar tendências de compreensão leitora. Esse resultado instiga a realização de pesquisas que possam identificar fatores que melhorem a qualidade do ensino da leitura no país.

Buscando aprofundar os temas citados, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as principais lacunas na formação didático-pedagógica para o ensino da leitura identificadas por professoras que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas. Procurando identificar as principais lacunas na formação para o ensino da leitura percebidas pelas professoras durante sua carreira profissional; discutir como a perspectiva de desenvolvimento profissional docente pode atuar para diminuir as ausências identificadas e analisar como essas lacunas podem impactar a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais. Para isso, a pesquisa adotará uma metodologia quali-quantitativa, de natureza exploratória-descritiva, com a análise dos dados coletados por meio de um questionário online destinado às professoras de 1º e 2º ano. O questionário visa sondar o que essas professoras identificam como possíveis ausências em suas formações que possam impactar, de alguma maneira, o ensino da leitura, com foco na importância da formação continuada para o ensino da leitura na alfabetização.

O trabalho terá início com a apresentação dos principais autores que fundamentam a pesquisa, além da explicitação dos conceitos-chave relacionados à alfabetização e letramento, com ênfase no ensino da leitura. Em seguida, será contextualizada a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, e a análise dos resultados será realizada com base nas respostas obtidas através do questionário online. Dessa forma, espera-se não apenas identificar as ausências na formação, mas também compreender como o desenvolvimento profissional docente pode ser uma ferramenta essencial para minimizar essas lacunas e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, os conceitos de alfabetização e letramento serão abordados, sendo estes cruciais para o início do desenvolvimento educacional de crianças e a formação de leitores autônomos e críticos. A alfabetização refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, incluindo a decodificação e a codificação de palavras, enquanto o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica no cotidiano, indo além da simples decodificação. Ambos são considerados como lados distintos da mesma moeda da linguagem escrita, mas interdependentes no processo de desenvolvimento da criança.

Primeiramente, será feita uma investigação sobre a definição e distinção entre alfabetização e letramento, considerando-os como processos complementares. A perspectiva a ser utilizada é a de diversos autores que formam parte importante da formação didática desta pesquisadora. Esses autores oferecem conclusões valiosas sobre os fundamentos dessas práticas no contexto educacional, como Magda Soares em seus livros, que destaca a importância do vocabulário infantil para explorar e expressar a complexidade do mundo, além de contribuir diretamente para o aprendizado, a dedução e a capacidade de fazer inferências e conexões significativas com a leitura (SOARES, 2020).

Ademais, o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças e adultos também será discutido, já que a alfabetização e o letramento estão presentes em um estágio crucial de suas vidas. A mediação pedagógica, conforme a abordagem de Soares (2016), será abordada com atenção à afirmação de que o professor facilita a exploração ativa e não passiva de conteúdo, aprimorando a compreensão e a análise em vez da mera decodificação do que é lido (SOARES, 2016).

Por fim, o significado será o último tópico a ser analisado, sugerindo uma reflexão sobre a importância de revelar a leitura e a escrita em ações com significado. A intervenção do professor, fundamentada nas abordagens de Vygotsky e Emília Ferreiro, será destacada. Embora ambos promovam uma interpretação crítica e reflexiva do que é aprendido, suas premissas teóricas diferem em alguns aspectos. Vygotsky (2000) enfatiza a importância da mediação social e da interação com o outro para o desenvolvimento cognitivo, considerando o contexto sociocultural como fundamental para a aprendizagem. Para ele, a aprendizagem ocorre por meio de interações com o ambiente e com figuras significativas, como o professor, que oferece suporte dentro da "zona de desenvolvimento proximal", estimulando o aluno a avançar em seu potencial.

Por outro lado, Ferreiro (2011) influenciada pela psicologia cognitiva e pela teoria construtivista, foca no desenvolvimento das estruturas mentais da criança para a leitura e escrita. Ela entende que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, através de hipóteses sobre a língua escrita, que são testadas e reformuladas à medida que ela interage com o mundo da escrita. Para Ferreiro (2011), a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo linear, mas sim uma construção de sentidos e significados que se dá por meio de experiências e reflexões da criança sobre a língua escrita.

Ambas as abordagens, embora distintas, têm em comum o foco na construção ativa do conhecimento, mas enquanto Vygotsky (2000) coloca maior ênfase no papel da interação social e cultural, Ferreiro se concentra mais nos processos internos de construção do conhecimento pela criança. Ambas, porém, defendem a importância de uma educação que vá além da simples decodificação, promovendo uma leitura e escrita significativas e críticas.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais no desenvolvimento educacional infantil. Este é o período importante para a formação de leitores independentes e críticos, conforme ressalta Magda Soares em sua obra "Alfabetização: A Questão dos Métodos". Vejamos como Soares (2016) levanta reflexões que auxiliam na compreensão desses conceitos, além de destacar o papel do desenvolvimento cognitivo e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

Alfabetização e letramento são dois termos fundamentais no campo da educação, embora sejam conceitos ligeiramente distintos, conforme definido por Soares em *La Escuela que Produce Lectores*. Soares (2016) afirma que alfabetizar significa “apropriar-se da escrita alfabética”, ou seja, é a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita. Isso inclui descobrir as correlações entre letras e sons e é a maneira com que a criança começa a entrar no espaço da linguagem escrita.

Letramento, por outro lado, é mais que decifração e codificação. É uma prática social da leitura e da escrita, que reflete a *lifestyle* e o uso prático de habilidades linguísticas em contextos únicos e culturas. Soares (2016, p. 18) define o letrar-se da seguinte maneira: implica “aprender a ler e a escrever para atender às práticas sociais que requerem isso ou (mais ainda) para participar delas sobre essa forma de intervenção”. Dessa maneira, letramento é compreensível como o

entendimento do conceito de poder da escrita e da leitura, ou seja, uma habilidade adicional habilitar a pessoa a se envolver em práticas sociais mais amplas e interagir com a comunidade.

Soares em sua obra defende que alfabetização e letramento são processos distintos, que devem ser integrados no contexto escolar. Em acordo com Soares (2016, p.22) “Alfabetizar alguém não assegura plenamente a sua inserção na sociedade letrada”. Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita não pode atender apenas as técnicas de decodificação, mas também implica o domínio de competências que permitem aos usuários utilizar esses mesmos saberes de maneira significativa e contextualizada. Assim, ela argumenta que a escola tem como tarefa providenciar uma educação que abarque ambos estes aspectos. Dessa forma, os estudantes terão uma experiência completa e suficiente para ingressar na vida cidadã.

Além das questões que envolvem estes os dois conceitos aqui apresentados, o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança é outro aspecto que necessita ser abordado.

2.1.1 Desenvolvimento cognitivo e linguístico

Mudanças significativas nas habilidades cognitivas das crianças podem ser observadas desde o final do jardim de infância até o ensino fundamental. Nesta fase do seu desenvolvimento, eles começam a compreender e usar a linguagem de maneiras complexas. Além de desenvolver habilidades de pensamento abstrato e estabelecer conexões mais profundas, Soares (2016) defende que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento essencial para a construção do conhecimento. De forma similar, Vygotsky (2000) também destaca a importância da linguagem como mediadora no desenvolvimento cognitivo, argumentando que ela é central no processo de internalização das funções psicológicas superiores.

Além disso, as interações sociais são fundamentais para o processo de aprendizagem. Por meio do diálogo com adultos e colegas, as crianças aprendem e enriquecem sua compreensão do mundo e seu vocabulário. Esta interação social é imprescindível para que as crianças façam associações entre as palavras, seus significados e seus contextos, ou seja, o processo de leitura é também um processo social (SOARES, 2016). O trabalho de Bruner (2000) também salienta a relevância das interações sociais no desenvolvimento da linguagem e nos processos de aprendizagem, indicando que o aprendizado é efetivo quando ocorre em contextos sociais de troca e discussão.

Em espaços educacionais isso ocorre através da mediação com a professora, como discutiremos na sequência.

2.1.2 A importância da mediação e a Construção de Significados

Um dos pontos centrais na obra de Soares (2016) fala a respeito da necessidade de mediação no processo de aprendizagem. O papel do educador torna-se essencial, pois ele deverá criar condições para que os alunos utilizem sua curiosidade e seu interesse em aprender. Durante os primeiros momentos do processo de alfabetização e letramento, as crianças necessitam de mediação que as ajude a realizar interações críticas com os textos. Soares (2016) sugere que tal mediação deve ser intencional e não se limitar à decodificação de palavras, devendo, sim, abranger a compreensão e a análise crítica do conteúdo. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel fundamental, pois facilita a construção de significados pelos alunos a partir de palavras ou passagens específicas presentes no texto e da integração entre elas. De acordo com Spinillo (2013) em um artigo sobre Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto, no qual foi compartilhado os dados do estudo de 2008 feito pela mesma, sobre o uso de intervenções, foi relatado que "a intervenção proporcionada teve um papel facilitador sobre a compreensão, favorecendo a capacidade das crianças de estabelecer inferências e a capacidade de explicitar as bases geradoras do processo inferencial, localizando de forma apropriada informações intratextuais que serviram de base para os significados atribuídos ao texto" (SPINILLO, 2013). Assim, a mediação, como defendido por Soares, não se limita à decodificação, mas promove uma leitura mais profunda e significativa, estimulando os alunos a se tornarem leitores mais autônomos e críticos, capazes de localizar de forma apropriada as informações intratextuais que fundamentam seus significados.

Soares (2016) critica os métodos tradicionais que enfatizam uma decodificação mecânica e descontextualizada da escrita. Para a autora, a leitura deve ser apresentada como uma prática significativa, onde as crianças são provocadas a refletir sobre suas leituras e a conectá-las às suas experiências. Em subsistência o caminho inicial da leitura segue uma lógica grafofonêmica, na qual Soares (2016, p. 226), diz que “a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra”. Esse processo, característico dos leitores iniciantes, é essencial para que as palavras sejam reconhecidas e compreendidas como unidades de significado.

O processo de leitura é ativo e de construção de significados, especialmente para as crianças que iniciam este processo. É nesse período que os pequenos começam a desenvolver habilidades de predição, inferência e interpretação, que as ajudam a compreender não só o que está sendo dito, mas também o que está implícito. A habilidade de construir inferências é crucial para a formação de leitores competentes, capazes de operar com diferentes gêneros e estilos textuais. Como aponta

Spinillo (2011) “inferir é derivar uma nova proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto ou a partir dele na relação que o leitor estabelece entre o texto e seu conhecimento de mundo, possibilitando assim que as lacunas deixadas pelo escritor sejam preenchidas, [...]” (SPINILLO, 2011. p.139)

O processo de alfabetização e letramento na infância, como observa Soares (2016), pode ser ampliado ao considerar as contribuições de Vygotsky, especialmente no que tange ao papel do professor como mediador. Vygotsky (2000) argumenta que o aprendizado ocorre no contexto social e é facilitado pela interação com outras pessoas, especialmente com adultos ou pares mais experientes. Ele estabelece o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao afirmar que existem tarefas que a criança pode executar com auxílio e orientação, antes de ser capaz de realizá-las de forma independente. Esse conceito tem grande importância no processo de alfabetização, pois, segundo Vygotsky (2000), a mediação do professor dentro da ZDP permite que a criança avance de forma mais eficaz no seu desenvolvimento.

Considerando o foco no conceito de ZDP, no processo de formação de leitores, destaca-se a importância de proporcionar desafios que, embora ainda fora do alcance independente da criança, possam ser superados com o apoio de um mediador, como o professor. O professor atua como mediador ao ajudar o aluno a expandir sua compreensão e interpretação do texto, indo além da mera decodificação. Esse apoio, denominado por Vygotsky (2000) como "scaffolding", possibilita que o aluno construa o significado ativamente. Por exemplo, o professor pode perguntar como foi compreendido o conteúdo do texto conforme ele avança, e também instigá-lo a fazer inferências e relacionar o que leu com suas próprias vivências.

Ao estabelecer essas condições de mediação, o educador não facilita apenas a aprendizagem da leitura, mas também desenvolve uma postura crítica e reflexiva, característica da formação do leitor autônomo (Soares, 2016). Assim, a aprendizagem da leitura passa a ser um processo ativo de construção de sentido, onde a criança é incentivada a avançar em suas capacidades interpretativas e tornar-se gradualmente mais autônoma. De acordo com Ferreiro (2000), esse processo deve ser dinâmico, com as crianças continuamente reformulando suas hipóteses sobre a escrita.

Por fim, o processo de alfabetização e letramento deve envolver uma abordagem crítica e contextualizada, que vá além da mera decodificação, proporcionando às crianças ferramentas para compreender e atribuir significados ao que leem. Soares (2016) enfatiza que o papel do professor é essencial para tornar a prática da leitura significativa e promover a formação de leitores reflexivos e autônomos.

2.2 APRENDIZAGEM DA LEITURA

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e multifacetado, que envolve o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Para entender esse processo, diversos modelos teóricos foram propostos, sendo o modelo de dupla rota e o modelo de cordas os mais destacados. Maluf e Cardoso-Martins (2013), em *Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever*, apresentam dois modelos principais para compreender a aprendizagem da leitura: o modelo de dupla rota e o modelo de cordas.

Modelo de Dupla Rota: O modelo de dupla rota sugere que a leitura envolve duas rotas principais: uma rota lexical, que permite o reconhecimento de palavras de forma automática, e uma rota sublexical, que envolve a decodificação das palavras com base em suas correspondências fonéticas. A primeira rota é mais eficiente para palavras familiares, enquanto a segunda é usada para palavras desconhecidas, exigindo mais esforço cognitivo. Este modelo destaca a importância de desenvolver ambas as rotas para que o aluno se torne um leitor proficiente, capaz de reconhecer palavras de forma rápida e eficiente, ao mesmo tempo em que consegue decodificar palavras novas.

Modelo de Cordas: O modelo de cordas, também proposto por Maluf e Cardoso-Martins (2013), descreve a leitura como uma habilidade composta por várias competências interligadas, como consciência fonológica, decodificação, vocabulário, fluência e compreensão. Essas "fibras" formam uma "corda" que, quando bem desenvolvida, resulta em um leitor proficiente. O modelo de cordas enfatiza a interação entre os diferentes componentes da leitura, sugerindo que a proficiência leitora não depende de uma única habilidade, mas sim da integração de várias competências que se reforçam mutuamente.

Esse modelo se alinha com a visão de Scarborough (2001), que também propõe uma abordagem integrada para a leitura, na qual diferentes componentes, como a consciência fonológica, a fluência e a compreensão, se entrelaçam e contribuem para o desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo Scarborough, a leitura pode ser comparada a uma corda composta por várias fibras que, ao se unirem, formam uma leitura fluente e competente.

Magda Soares (2020), em *Alfaetrar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever*, complementa essa visão ao enfatizar dois eixos principais para o desenvolvimento do leitor proficiente: o reconhecimento automático de palavras e a compreensão leitora. Soares (2020) destaca que o reconhecimento de palavras familiares precisa se tornar imediato, o que permite ao leitor concentrar seus recursos cognitivos na compreensão do texto. Como ela afirma, "o

reconhecimento de palavras familiares precisa se tornar imediato" (SOARES, 2020, p. 148), o que facilita a fluência na leitura.

Por outro lado, a compreensão leitora envolve processos cognitivos mais complexos, que vão além da decodificação das palavras. Soares (2020) explica que "a leitura proficiente vai além da decodificação de palavras; exige a compreensão do conteúdo e a capacidade de inferir e interpretar o que está sendo lido" (SOARES, 2020, p. 151). A compreensão leitora depende de habilidades como a construção de inferências, o conhecimento prévio e o domínio dos gêneros textuais. Soares (2020) também destaca que "o papel do educador é integrar esses componentes no ensino da leitura, promovendo tanto o reconhecimento automático das palavras quanto o desenvolvimento da compreensão leitora" (SOARES, 2020, p. 154).

Por fim, Sperrhake, Basso e Nunes (2016) ressaltam que a aprendizagem da leitura é um processo dinâmico e contínuo, que envolve tanto a decodificação quanto a compreensão de textos. Elas afirmam que "a aprendizagem da leitura é um processo gradual e contínuo, no qual o sujeito vai se apropriando de habilidades que envolvem tanto a decodificação quanto a compreensão de textos, e esse processo é mediado pelas interações com o ambiente escolar e familiar" (SPERRHAKE; BASSO; NUNES, 2016). As autoras destacam a importância do papel do professor, que deve proporcionar experiências significativas de leitura, possibilitando que o aluno construa seu conhecimento de forma ativa e contextualizada.

Sperrhake, Basso e Nunes (2016) também enfatizam que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo que envolve a construção de significados. Para elas, "a leitura deve ser compreendida como uma prática social, em que o aluno é levado a compreender o texto em sua totalidade, fazendo conexões entre o que é lido e o seu próprio universo de experiências" (SPERRHAKE; BASSO; NUNES, 2016). Isso implica que a leitura deve ser trabalhada de forma contextualizada, levando em conta as experiências de vida dos alunos e suas realidades.

Portanto, a aprendizagem da leitura, conforme os modelos de Maluf e Cardoso-Martins (2013), Scarborough (2001), Soares (2020) e Sperrhake, Basso e Nunes (2016), é um processo integrado e dinâmico. O desenvolvimento de um leitor proficiente depende da interação entre o reconhecimento automático de palavras, a compreensão leitora e a integração de diversas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. O papel do educador é fundamental para promover um ambiente de ensino que favoreça o desenvolvimento simultâneo dessas competências, garantindo que o aluno se torne um leitor fluente e competente.

2.3 COMO OS PROFESSORES APRENDEM E SE DESENVOLVEM

No livro *Preparando os Professores para um Mundo em Transformação: O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer* (2019), Linda Darling-Hammond e John Bransford abordam como o desenvolvimento dos professores é entendido como um processo que envolve a "aquisição e articulação de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e capacidades para lidar com problemas e desafios específicos da situação contemporânea" (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 25). Os autores sustentam que o trabalho de desenvolvimento profissional dos professores é um "processo contínuo", que é conduzido pelo trabalho inicial da formação dos professores, assim como pelas práticas ao longo da carreira que sustentam o crescimento (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 30). Nesse sentido, Perrenoud (2000) complementa, afirmando que os professores devem "gerar sua própria formação contínua", o que implica em um processo de aprendizagem constante, onde a reflexão sobre a prática e a adaptação das estratégias pedagógicas se tornam essenciais para o desenvolvimento profissional (PERRENOUD, 2000, p. 85). A formação contínua, segundo Perrenoud, não se limita a cursos ou treinamentos formais, mas envolve a capacidade do professor de aprender com suas experiências, identificando lacunas e buscando soluções de forma autônoma.

A esse respeito, Mortatti (2006) discute que a história dos métodos de alfabetização no Brasil reflete não só as mudanças nas teorias educacionais, mas também as transformações nas políticas educacionais e nas concepções de infância e cidadania (MORTATTI, 2006), ressaltando que a formação e as práticas docentes precisam estar alinhadas com esses contextos históricos e sociais para promover uma educação significativa. Do qual, Perrenoud (2000) reforça essa ideia ao afirmar que o professor deve ser capaz de "ajustar suas práticas às novas exigências" e "tomar decisões profissionais com base em uma leitura crítica das situações educacionais" (PERRENOUD, 2000, p. 90). Isso implica em um processo contínuo de adaptação e inovação, que é parte integrante da formação contínua.

Darling-Hammond e Bransford (2019) compreendem que o processo de formação docente envolve vários aspectos que discutiremos a seguir:

2.3.1 Base de Conhecimento e Integração Teoria-Prática

Darling-Hammond e Bransford (2019) argumentam que um aprendizado efetivo dos professores deve ser construído sobre uma "base substancial de conhecimento pedagógico e de conteúdo", incluindo teorias sobre como os alunos aprendem, desenvolvimento e aprendizagem

cognitiva e social, e estratégias de ensino. Essa base teórica é necessária, pois "os professores precisam entender a diversidade das formas de aprendizagem dos alunos" e, mais importante, "precisam ser capazes de apoiá-las, de forma inclusiva e eficaz" (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 72). Entretanto, esta base teórica precisa ser integrada à prática real na sala de aula. O trabalho de formação inicial e os programas de desenvolvimento devem oferecer oportunidades para que os professores apliquem estes conhecimentos em "situações reais", onde os problemas surgem em escolas diferentes. Darling-Hammond e Bransford enfatizam que a "prática com supervisão" e o "estágio com suporte de mentores" devem fornecer informações práticas de feedback que permitam aos professores novatos transformar a teoria em prática, enquanto são alimentados com feedback e conselhos de pessoas com mais experiência (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 84). Perrenoud (2000) também destaca que os professores devem "constituir uma prática reflexiva" que permita uma constante atualização e transformação de suas ações pedagógicas. Para ele, a integração teoria-prática não deve ser vista como um processo linear, mas como um ciclo contínuo de avaliação e adaptação das práticas docentes, o que é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo (PERRENOUD, 2000, p. 93).

Tardif e Lessard (2014) contribuem para essa discussão ao argumentarem que o trabalho docente se caracteriza como uma "profissão de interações humanas complexas e dinâmicas" (TARDIF; LESSARD, 2014). Esse entendimento ressalta a necessidade de uma base teórica integrada à prática, pois, conforme os autores, os professores não apenas transmitem conhecimentos, mas também "lidam com a diversidade e com o caráter único de cada situação educacional" (TARDIF; LESSARD, 2014), o que torna a integração teoria-prática essencial para um ensino eficaz e adaptativo.

2.3.2 Prática Reflexiva e Desenvolvimento Contínuo

A prática reflexiva, segundo Darling-Hammond e Bransford, é um aspecto básico da formação dos professores. Eles afirmam que "os professores aprendem e desenvolvem suas práticas refletindo sobre elas mesmas", identificando o que funcionou bem, o que poderia ser melhorado e como os métodos poderiam ser adaptados para atender ao aprendizado dos alunos (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 98). Essa reflexão ocorre em ciclos de aprendizagem: o professor monitora uma abordagem, reflete sobre os resultados e modifica a prática para aprimorá-la. Esse ciclo gera uma "mentalidade de aprendizagem contínua e inovação", essencial para o sucesso nas crescentes complexidades da educação. Perrenoud (2000) afirma que "a prática reflexiva é o coração do desenvolvimento profissional", sendo uma das principais

ferramentas para que o professor se atualize constantemente e melhore sua prática, ajustando-a às necessidades emergentes dos alunos e da sociedade (PERRENOUD, 2000, p. 101).

2.3.3 Aprendizagem Colaborativa e Comunidades de Prática

O desenvolvimento dos professores também é fortalecido pelo trabalho colaborativo e pelas comunidades de prática. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 106) sugerem que a "colaboração entre colegas" permite aos professores compartilhar experiências, discutir práticas pedagógicas e desenvolver novas ideias que ajudem a enriquecer suas práticas. Esses espaços colaborativos, como grupos de estudo e mentorias, são essenciais para que os professores possam "compartilhar saberes e aperfeiçoar sua prática juntos". Essa troca de experiências favorece a formação de uma prática pedagógica mais diversificada e flexível. Perrenoud (2000) complementa ao dizer que "a colaboração entre professores é uma forma poderosa de gerar e disseminar conhecimentos que são úteis para todos", criando uma rede de apoio mútuo que fortalece o desenvolvimento profissional contínuo (PERRENOUD, 2000, p. 108).

2.3.4 Preparação para um Mundo em Mudança

Para os autores Darling-Hammond e Bransford (2019), o desenvolvimento dos professores precisa corresponder às "necessidades das novas demandas sociais e culturais". Os professores são chamados a atuar em contextos escolares que apresentam diversidade cultural, linguística e socioeconômica, exigindo a capacidade de se adaptar às necessidades de cada aluno, além de lidar com a rápida mudança da tecnologia e das metodologias. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 115) enfatizam que os programas de formação e desenvolvimento contínuo devem preparar os professores para serem não apenas conhecedores do conteúdo, mas também profissionais que podem "adaptar-se e inovar." Perrenoud (2000) destaca que os professores devem ser "agentes de mudança", capazes de se adaptar às transformações do mundo contemporâneo e integrar novas tecnologias e metodologias em suas práticas pedagógicas, com base na reflexão e na colaboração contínua (PERRENOUD, 2000, p. 112).

2.3.5 Divergências de Concepções: Darling-Hammond, Bransford e Soares

Enquanto Darling-Hammond e Bransford (2019) focam no desenvolvimento dos professores a partir de uma base teórica sólida e da prática supervisionada, Magda Soares (2020), em sua análise sobre o processo de alfabetização e o papel dos educadores, enfatiza que a prática docente deve

integrar não apenas o conhecimento teórico, mas também um profundo entendimento da realidade dos alunos e do contexto cultural. Embora compartilhem a preocupação com a formação docente, os autores divergem em seus embasamentos teóricos e prioridades. Darling-Hammond e Bransford fundamentam-se em teorias cognitivas e na ciência da aprendizagem, destacando a aplicação de evidências científicas para o desenvolvimento de competências práticas dos professores, enquanto Soares adota uma abordagem sociocultural e crítica, compreendendo a alfabetização como um processo social e cultural. Essa diferença reflete o foco de Darling-Hammond e Bransford na eficácia técnica da formação docente e o compromisso de Soares com a inclusão social e a contextualização das práticas pedagógicas. Reconhecendo a importância de suas contribuições, esta pesquisadora escolheu esses autores como base teórica para sua investigação.

Soares destaca que o processo de alfabetização deve ser compreendido de forma holística, incluindo tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, e que a formação docente precisa ser capaz de lidar com as particularidades das situações de ensino. Para Soares, a prática reflexiva também se dá por meio da adaptação dos métodos ao contexto real da sala de aula, considerando a diversidade dos alunos e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras (SOARES, 2020). Perrenoud (2000) concorda com essa visão, enfatizando que a formação contínua deve ser uma prática pessoal e contextualizada, onde o professor deve ser capaz de "adaptar sua prática às realidades da sala de aula", mantendo-se sempre atento às mudanças e às necessidades dos alunos (PERRENOUD, 2000, p. 118).

Após este breve levantamento de estudos que apresentam o campo teórico que serviu de base para este estudo, apresento a metodologia que pautou esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa possui caráter quali-quantitativo, tendo como objetivo a análise de dados para descrever, identificar, classificar e interpretar fenômenos ou contextos ainda pouco estudados ou explorados pela ciência, utilizando informações quantitativas. De acordo com Gatti (2004, p. 4), “dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com os oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.”

Além disso, Minayo (2010) aponta que a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão mais aprofundada dos aspectos subjetivos dos fenômenos, enquanto os dados quantitativos conferem uma visão abrangente e generalizável, promovendo a complementaridade dos métodos. Flick (2009) reforça essa perspectiva, destacando que o enfoque quali-quantitativo permite a exploração e descrição de fenômenos complexos, favorecendo uma visão holística e rigorosa sobre o objeto de estudo.

A pesquisa possui também caráter exploratório-descritivo, uma vez que, conforme Gil (2002, p. 41), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” Além disso, segundo o mesmo autor, a pesquisa descritiva permite “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42).

Esta pesquisa busca responder à pergunta norteadora: quais são as principais lacunas na formação didático-pedagógica para o ensino da leitura, identificadas por professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas?

Para responder esta questão buscamos desenvolver um estudo onde os participantes da pesquisa são foram em sua totalidade mulheres, professoras titulares de turma de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, formadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ensino superior privado ou público; presencial, semipresencial ou à distância. Esse critério de seleção de participantes foi escolhido porque a alfabetização, de forma sistemática, tem sido objetivo compartilhado principalmente entre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2017) e as duas últimas políticas públicas em âmbito nacional para a formação de alfabetizadores, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023).

Para que fosse possível abordar o maior número de profissionais, foi definida a utilização de um questionário online com perguntas abertas e fechadas, hospedado na plataforma Google Formulários, com ampla divulgação nas redes sociais, fazendo o convite para a participação em grupos de professores no Facebook, no Instagram e no WhatsApp. O formulário ficou em atividade do dia 16 de janeiro de 2024 ao dia 20 de julho de 2024. Os critérios éticos que envolvem a realização de geração e análise dos dados serão detalhados na seção seguinte.

O formulário (anexo 01) foi estruturado em quatro seções: na primeira, foram informados os dados de apresentação da pesquisa, como título, instituição, pesquisadora responsável e objetivo, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido. Após o consentimento, o formulário abria para as próximas três seções, que contemplavam as perguntas da pesquisa. Na segunda seção, nove perguntas solicitaram dados para caracterização das participantes, como o estado em que residem, formação para a docência, etc, em formato de múltipla escolha. Na terceira seção, as participantes responderam a onze perguntas abertas e fechadas para que avaliassem as suas trajetórias de formação para o ensino da leitura. Na última seção, as participantes foram convidadas a avaliar o quanto acreditam que aprenderam no curso de Licenciatura em Pedagogia dez conceitos importantes no campo do ensino da leitura na alfabetização. Os conceitos deveriam ser avaliados com base na seguinte escala: 0 - não aprendi; 1- aprendi muito pouco; 2 - aprendi pouco; 3 aprendi nem muito, nem pouco; 4 - aprendi bem; 5 - aprendi muito bem. Os conceitos avaliados foram: Rota fonológica e rota lexical; Consciência fonológica; Fonema; Decodificação; Reconhecimento automático de palavras; Fluência de leitura; Compreensão leitora; Letramento; Alfabetização; Mediação de leitura. Os dados gerados pelo formulário foram transcritos de forma automática pelo Google Formulário para o Google Planilhas.

No período que o questionário online estava aberto para captação de respostas, tivemos 24 (vinte e quatro) mulheres que aceitaram participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Pensando em dinamizar o questionário de forma que as perguntas fossem delimitando quem estava dentro do perfil de pessoas aptas para o seguimento da pesquisa, algumas perguntas foram norteadas quem continuava na pesquisa e quem não. Dessa forma, obtemos o número de 19 participantes com o perfil para a pesquisa. O objetivo das perguntas era selecionar professoras que estivessem exercendo a docência como titular de turma em escola pública com turmas de 1º e 2º

ano do ensino fundamental. Além disso, que fossem formadas em ensino superior no curso de pedagogia, podendo ser na modalidade presencial, EAD ou híbrida, em instituição privada ou pública.

3.2 ÉTICA NA PESQUISA

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo descrito na pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO". O TCLE, disponibilizado no início do formulário online, fornece informações detalhadas sobre os objetivos, procedimentos e riscos da pesquisa, assegurando que a participação é voluntária e sem qualquer tipo de penalização em caso de desistência. O TCLE destaca ainda que, a qualquer momento, os participantes podem se retirar da pesquisa, sem que isso acarrete prejuízo, e que sua recusa ou desistência não afetará os resultados do estudo. Além disso, os participantes têm a garantia de que as informações coletadas serão tratadas de maneira confidencial, com a utilização de pseudônimos para proteger a identidade de participantes e instituições.

Quanto à segurança e proteção dos dados, todos os registros da pesquisa serão armazenados de forma segura na plataforma Google Formulários, com acesso restrito apenas à pesquisadora responsável. Os dados coletados serão analisados de acordo com o referencial teórico proposto pela pesquisa e armazenados de maneira confidencial por um período mínimo de 5 anos, conforme estipulado pelo TCLE. No entanto, a pesquisa segue as diretrizes estabelecidas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018), que assegura a privacidade dos dados pessoais. De acordo com a LGPD, os dados pessoais coletados devem ser utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa, com o consentimento dos participantes, sendo protegidos contra acessos não autorizados. A lei ainda garante que, mesmo com o armazenamento em ambiente online, todas as medidas de segurança serão adotadas para minimizar riscos, embora não seja possível assegurar 100% a inviolabilidade dos dados durante todo o processo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A construção do questionário foi planejada para incluir perguntas que facilitassem a seleção dos participantes, sem causar constrangimentos em caso de não seleção para a pesquisa. As nove

primeiras perguntas do questionário foram de classificação, enquanto as outras 21 perguntas foram relacionadas à questão central da pesquisa: "Quais são as principais lacunas de formação didático-pedagógica para o ensino da leitura identificadas por professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas?"

Dos 24 participantes que aceitaram participar da pesquisa de forma livre e esclarecida, apenas 12 responderam à primeira questão sobre o estado em que moravam na época da pesquisa. Destas, 11 eram do Rio Grande do Sul e 1 do Rio Grande do Norte. A maioria das participantes possuía formação em licenciatura, com 21 (87,5%) graduadas em Pedagogia e 3 (12,5%) em outras áreas. A conclusão do ensino superior variou entre 1991 e 2023, sendo 16 (66,7%) na modalidade presencial, 6 (25%) semipresencial e 2 (8,3%) na modalidade a distância (EaD). A maioria concluiu sua formação, 17 (73,9%) em instituições privadas, enquanto 6 (26,1%) se graduaram em instituições públicas e 1 das participantes não respondeu.

Quando questionadas sobre o exercício da docência, 23 participantes (95,8%) estavam ativas como docentes, enquanto 1 (4,2%) informaram não exercer a docência. Das participantes, 19 (79,2,6%) atuavam em escolas urbanas e 4 (16,7%) em escolas rurais e 1 (4,2%) em outra. Além disso, 19 (79,2%) eram professoras titulares ou de referência, enquanto 6 (20,8%) não ocupavam esse cargo. Em relação ao ano da Educação Básica em que exerciam a docência, 10 (45,5%) atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental, 7 (31,8%) no 2º ano, 1 (4,5%) no 3º ano, 4 (13,6%) no 4º ano e 1 (4,5%) no 5º ano.

A análise dos dados permitiu observar que a maioria das participantes apresentava perfil alinhado aos critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo graduadas em Pedagogia e com experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a diversidade na modalidade e no local de formação pode refletir diferenças curriculares que impactam diretamente a prática pedagógica. Como aponta Nóvoa (2019), "a formação de professores não é um processo de simples aquisição de competências, mas um processo de construção de saberes que envolve a reflexão sobre a prática, a análise das suas implicações [...]". Essa perspectiva apoia a necessidade de considerar as diferentes trajetórias formativas das docentes e suas consequências na indicação das possíveis lacunas didático-pedagógicas no ensino da leitura, destacando a importância de uma formação que contemple tanto os aspectos teóricos quanto os contextuais e reflexivos da prática. No decorrer do questionário, as participantes foram questionadas sobre as lacunas em sua formação docente para o ensino da leitura. As questões abordaram tanto a percepção das participantes sobre o

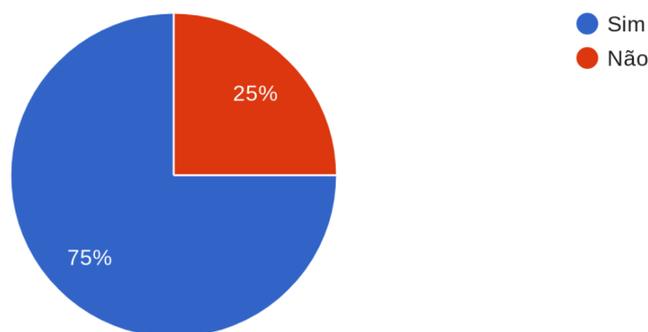
impacto dessas lacunas na aprendizagem dos alunos quanto a identificação de lacunas na formação inicial.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E LACUNAS IDENTIFICADAS PELAS PARTICIPANTES.

A próxima etapa do questionário abordou a trajetória das professoras no exercício da docência nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, buscando introduzir o tema central da pesquisa, que trata da relação entre teoria e prática no trabalho docente.

1. No seu trabalho na sala de aula, você identifica lacunas em sua formação para o ensino da leitura?

20 respostas

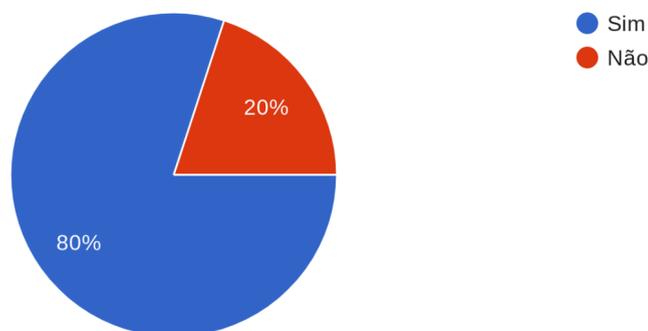


Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Na seção 3 do questionário, foi questionado: “No seu trabalho na sala de aula, você identifica lacunas em sua formação para o ensino da leitura?”. Das 20 participantes que responderam a pergunta, 15 (75%) responderam afirmativamente, enquanto 5 (25%) não identificaram lacunas em sua formação.

2. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acredita que essas lacunas impactam na aprendizagem dos alunos?

15 respostas



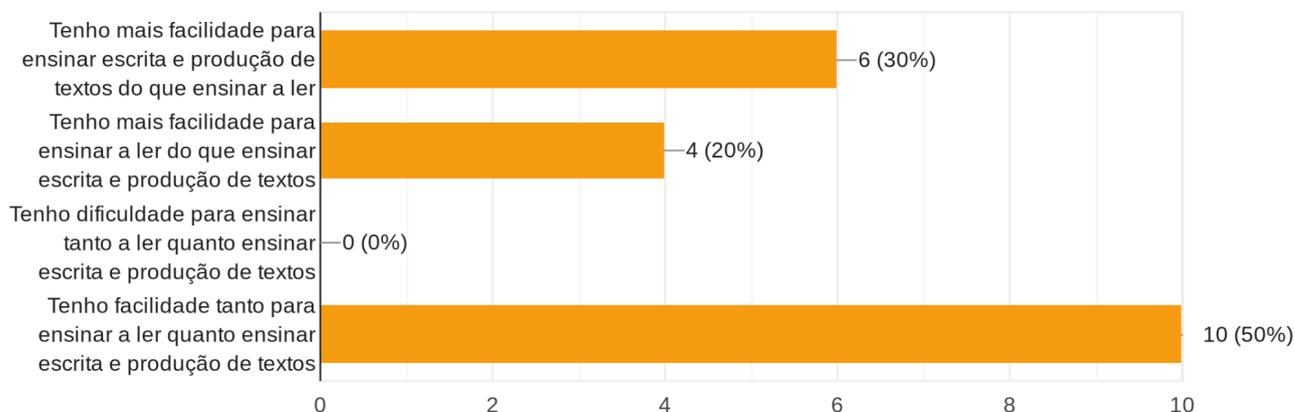
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Ao serem questionadas sobre o impacto dessas lacunas na aprendizagem dos alunos, 12 participantes (80%) afirmaram que acreditavam que tais lacunas impactavam significativamente no desempenho dos estudantes, enquanto 3 (20%) não concordaram com essa afirmação.

A partir da análise dos dados anteriores é possível constatar que uma grande parte das participantes identifica lacunas em sua formação, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura, e acredita que essas lacunas impactam o desempenho dos alunos. Esse cenário reflete a complexa relação entre teoria e prática no trabalho docente, algo que, conforme aponta Freire (1996) o educador, ao ensinar, também se ensina e se transforma, e sua formação deve ser um processo contínuo de análise crítica da sua prática. Esse processo de auto verificação permite que os docentes reflitam sobre suas práticas e identifiquem as lacunas em sua formação. A percepção das participantes de que suas lacunas formativas afetam a aprendizagem dos estudantes destaca a necessidade de uma formação que não apenas forneça conteúdos, mas que também prepare os professores para lidar com as especificidades da prática pedagógica, especialmente no que tange ao ensino da leitura nos anos iniciais.

3. Marque a afirmativa que você mais se identifica:

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Foi solicitado que as participantes escolhessem a alternativa que mais se identificava em relação à facilidade no ensino de leitura e escrita. Das 20 participantes que responderam a pergunta, a maioria, 10 participantes (50%), relatou facilidade tanto para ensinar a ler quanto para trabalhar com escrita e produção de textos, enquanto 6 (30%) indicaram maior facilidade para ensinar escrita e produção de textos do que leitura e 4 (20%) demonstraram maior aptidão para o ensino de leitura. Nenhuma das participantes assinalou dificuldades em ambos os aspectos.

A partir dos dados acima, é possível sugerir que, embora as participantes possuam uma formação sólida, há áreas que podem exigir mais atenção ou desenvolvimento, como o ensino específico da leitura, que é uma habilidade fundamental nos anos iniciais. Essa variação nas respostas pode ser explicada também pela teoria de que o ensino da leitura e da escrita exige competências diferentes, que nem sempre são igualmente desenvolvidas na formação docente. A formação de professores deve ser pensada como uma articulação entre teoria e prática, permitindo que os docentes desenvolvam competências para ensinar tanto a leitura quanto a escrita de forma eficaz, mas reconhecendo que, na prática, alguns aspectos podem ser mais desafiadores que outros. Como afirmam Bourdieu e Passeron (1992), "a formação dos professores não é apenas uma questão de aquisição de conhecimento técnico, mas também de desenvolvimento do capital cultural, que influencia diretamente a capacidade de ensinar e compreender as diversas dimensões do processo educativo".

4. O que você gostaria de ter aprendido na sua formação inicial em curso de licenciatura para estar melhor preparada para ensinar crianças a ler?
Libras
Considero que algumas disciplinas em minha graduação me deram um bom repertório teórico para pensar o ensino da leitura desde o início da minha atuação profissional. No entanto, hoje percebo que algumas lacunas ficaram no sentido de pensar a formação do leitor iniciante de forma mais subjetiva e literária. Aprender a considerar mais a formação do leitor literário em minhas práticas, ampliando possibilidades a partir do referencial teórico também da área da literatura.
Ter uma disciplina mais específica sobre Leitura nos Anos Iniciais
Em relação a graduação, acredito que foi bem completa sobre os ensino da leitura.
Como proceder para ajustar/melhoras a leitura de dos alunos que já sabem decodificar. Avançar na leitura silabada ou na leitura de sílabas complexas, por exemplo.
Hoje me sinto bem preparada, porém, quando me formei nem havia nenhuma disciplina sobre o ensino da leitura, na verdade para a escrita também não! Só falavam por alto sobre o níveis e não ensinavam nenhuma intervenção, tudo isso fez falta. Estratégias de leitura, rotas de leitura, intervenções para apoiar a leitura, só aprendi depois com formações que busquei.
Métodos para estimular meus alunos a lerem mais e ter este hábito
Mais o lúdico
Deveria ter mais a parte didática de trabalhar com o aluno, no magistério que tive esse suporte.
Atividades práticas
Literatura infantil
Psicogenese da língua escrita
Práticas pedagógicas que envolvam matemática
Queria ter aprendido a forma como as letras se conectam umas às outras de forma fonológica formando as sílabas. Eu aprendi com uma orientadora escolar que dava apoio aos professores da rede e em que atuei como estagiária do curso de magistério.
Método ABA
Gostaria de ter aprendido melhor com mais aprofundamento sobre as diferentes práticas e níveis de leitura com aulas presenciais!
Ter tido uma ênfase maior em processo de alfabetização, consciência fonológica, estratégias de materiais.
Sobre consciência cronológica e consciência fonêmica

Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Na questão aberta “**O que você gostaria de ter aprendido na sua formação inicial em curso de licenciatura para estar melhor preparada para ensinar crianças a ler?**”, as respostas foram diversificadas, apontando lacunas específicas na formação inicial, as quais foram analisadas e

categorizadas a partir das contribuições das participantes e das reflexões teóricas sobre o tema, conforme pode ser visto a seguir:

Formação teórica e prática insuficiente

Uma das participantes destacou que, embora a graduação ofereça bases teóricas importantes, existe uma lacuna na articulação entre teoria e prática, o que dificulta a preparação dos professores para o ensino efetivo da leitura. A formação inicial foi percebida como limitada, com pouco foco em intervenções práticas e estratégias para ensinar leitura e escrita nos anos iniciais.

Aprofundamento em práticas pedagógicas específicas

As participantes ressaltaram a necessidade de estratégias concretas para apoiar o desenvolvimento da leitura, especialmente para alunos que já sabem decodificar, mas que ainda precisam aprimorar a fluência e a compreensão leitora. A busca por formações complementares foi mencionada como uma forma de suprir essa lacuna, indicando a importância de práticas pedagógicas específicas que abordem diferentes aspectos da leitura, como rotas de leitura e intervenções sistemáticas.

Ênfase na prática e aplicação didática

A falta de ênfase na prática pedagógica durante a formação inicial foi amplamente mencionada pelas participantes. Muitas sentiram que a formação foi teórica demais e careceu de um suporte mais concreto para lidar com a realidade do ensino em sala de aula. A aplicação didática, que envolvesse mais atividades práticas e interativas, foi apontada como essencial para o desenvolvimento de habilidades de ensino mais eficazes.

Formação do leitor literário

Outro ponto destacado pelas participantes foi a falta de ênfase na formação do leitor literário. Elas indicaram a necessidade de conectar a teoria da leitura à literatura infantil, considerando a importância de desenvolver nos alunos uma relação crítica e prazerosa com os textos literários. A literatura infantil foi vista como uma ferramenta fundamental para ampliar os horizontes dos alunos e para promover a formação de sujeitos críticos.

Aspectos técnicos da alfabetização

Além das questões pedagógicas e teóricas, as participantes também mencionaram temas mais técnicos, como consciência fonológica e psicogênese da língua escrita. Esses aspectos refletem a

importância de se compreender os processos de alfabetização a partir de uma perspectiva psicolinguística, que permita aos professores entender melhor os mecanismos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita.

Outras contribuições

Foram mencionados também aspectos como a inserção de Libras e métodos específicos, como o método ABA, evidenciando a necessidade de uma formação mais ampla e inclusiva. Essas respostas sugerem que, em muitos casos, a formação inicial não atende completamente às demandas da prática docente, levando as professoras a buscar formação complementar.

Essas lacunas na formação inicial indicam a necessidade de uma articulação mais eficaz entre teoria e prática, oferecendo aos futuros professores ferramentas concretas e abordagens diversificadas para o ensino da leitura nos anos iniciais.

5. Considerando o ensino da leitura, que formações continuadas você lembra de ter participado e que agregaram ao seu trabalho na sala de aula?
Método Montessori
Formações de grupo de estudo de livros teóricos vinculados à Universidade, tanto durante quanto depois da graduação.
Pós graduação em Alfabetização e Letramento, Mestrado em Educação
Formações específicas sobre o ensino da leitura não lembro.
Nenhuma
Já participei de inúmeras formações nesses 10 anos depois que me formei, todas agregaram muito. Inclusive cursos da própria UFrgs de formação leitora e fui formadora local do Pnaic
Amstras com contação de história e palestras sobre a leitura
Formação continuada de alfabetização.
Pacto
Especialização em alfabetização e letramento
Conhecer novos autores de literatura.
Formação do Geempa) grupo de estudos sobre educação metodologia de pesquisa e ação
Alfanetiza Poa, PNAIC
A formação em Letras porque apre dia bastante em Linguística.
Projeto ensine uma criança a ler, Itaú social, fundação Maurício Sirotisk sobrinho entre outras.
Curso: Educação para o pensar; palestra com Marcos Piangers; curso: Nova BNCC; Palestras pelo município.
Clarissa Pereira - Cursos e materiais dela
Alfabetização 360°, Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Alfabetiza Tchê

Visando compreender as experiências de formação continuada das participantes, foi feito o seguinte questionamento: **“Considerando o ensino da leitura, que formações continuadas você lembra de ter participado e que agregaram ao seu trabalho na sala de aula?”**.

As respostas indicaram uma ampla diversidade de iniciativas, desde cursos pontuais a programas de longa duração, evidenciando o papel essencial da formação continuada na prática pedagógica, como é possível identificar a seguir:

Participação em grupos de estudos e formações acadêmicas

"Formações de grupo de estudo de livros teóricos vinculados à Universidade, tanto durante quanto depois da graduação."

Uma professora fez o relato acima, enquanto algumas participantes destacaram a participação em grupos de estudos vinculados a universidades e cursos de pós-graduação, como especializações e mestrados. Essas experiências contribuíram para ampliar o repertório teórico e prático relacionado ao ensino da leitura. Essa percepção está em consonância com Freire que afirma: "A formação permanente dos educadores se faz indispensável à medida que, ao ensinar, também aprendem, e, ao aprender, transformam sua prática" (1996, p. 54).

Programas governamentais e iniciativas locais

"Já participei de inúmeras formações nesses 10 anos depois que me formei, todas agregaram muito. Inclusive cursos da própria UFRGS de formação leitora e fui formadora local do PNAIC."

"Alfabetização 360°, Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Alfabetiza Tchê."

Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Alfabetiza Tchê e Alfabetiza Poa foram amplamente mencionados, sendo reconhecidos por sua abordagem prática e o impacto na formação docente. Segundo Soares (2003, p. 80), "os programas de formação continuada que articulam práticas de sala de aula com fundamentação teórica têm maior eficácia em promover a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica".

Métodos e abordagens específicas

"Método Montessori."

"Formação do GEEMPA."

Outras participantes mencionaram formações relacionadas a metodologias específicas, como o método Montessori e a formação no GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Essas abordagens reforçam a importância de diversificar as metodologias de ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes, conforme apontado por Zilberman (1991, p. 42), que destaca que “a diversidade de abordagens pedagógicas contribui para uma educação mais abrangente, capaz de atender às múltiplas necessidades dos alunos”.

Foco em literatura e práticas leitoras

"Amostras com contação de história e palestras sobre a leitura."

"Conhecer novos autores de literatura."

A literatura também foi um ponto destacado por algumas participantes, que relataram formações voltadas para a contação de histórias, cursos sobre literatura infantil e palestras relacionadas ao incentivo à leitura. Zilberman (1991, p. 97) reforça que “a formação de professores leitores é essencial para que possam inspirar nos alunos o hábito e o prazer pela leitura, transcendendo a decodificação e alcançando a compreensão crítica”.

Formações ligadas à BNCC e tecnologias educacionais

"Curso: Educação para o pensar; palestra com Marcos Piangers; curso: Nova BNCC."

Cursos e palestras voltados à Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao uso de tecnologias no ensino também foram mencionados pelas participantes. Freire (1996) ressalta que o professor é um sujeito em constante aprendizado, sendo necessário acompanhar as mudanças curriculares e incorporar novas tecnologias em suas práticas para atender às demandas contemporâneas da educação.

"Formações específicas sobre o ensino da leitura não lembro."

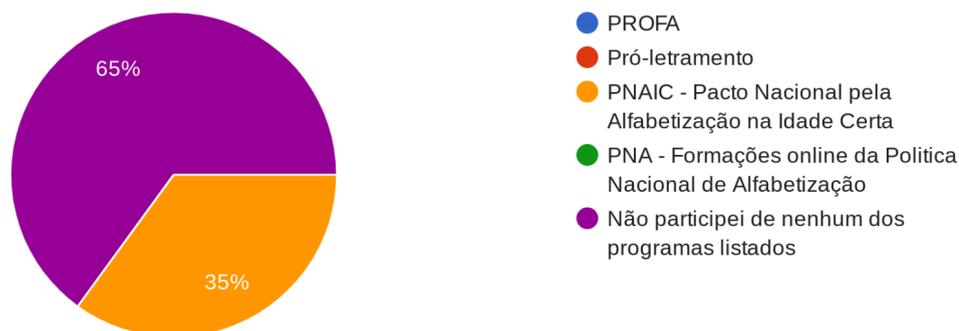
"Nenhuma."

Essas respostas evidenciam que, embora haja uma ampla gama de opções de formação continuada, algumas participantes indicaram não lembrar de formações específicas ou relataram a ausência de experiências significativas relacionadas ao ensino da leitura: Essa lacuna reforça a necessidade de políticas públicas mais amplas e contínuas que garantam acesso a formações de

qualidade para todos os docentes, conforme discutido por Soares (2003, p. 72), que afirma que “a formação continuada deve ser um direito do professor, garantindo atualização e suporte pedagógico ao longo de sua carreira”.

6. Você participou de algum dos programas de formação continuada listados a seguir?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

A formação continuada constitui um aspecto essencial na trajetória profissional de professores, especialmente no campo da alfabetização e ensino da leitura. Nesse contexto, o questionário incluiu a indagação sobre a participação em programas de formação continuada conhecidos no Brasil: PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-letramento, PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e PNA – Formações online da Política Nacional de Alfabetização.

Dos programas apresentados, o PNAIC foi o mais citado, com 7 participantes (35%) indicando que participaram de suas formações. As demais 13 participantes (65%) responderam que não participaram de nenhum dos programas listados, revelando uma limitação no alcance dessas iniciativas entre o grupo pesquisado.

7. Caso você tenha participado de algum dos programas de formação listados na pergunta anterior, você lembra de alguma contribuição específica de algum deles para a sua prática no ensino da leitura em sala de aula? Dê exemplo, em caso afirmativo.

Sim, discussão sobre textos, leitura em datas e organização, jogos sobre textos e livros de literatura, diferenciação pedagógica, atividades por grupos. Sequência didática inspirada em livros de literatura infantil.

Sequência Didática
Leitura deleite
Sim. Eram práticas ao dia a dia da sala de aula
Atividades de leitura
A forma de avaliação dos estudantes por fases de leitura (pre-silábico, silábico, alfabético, alfabetizado).
Leitura Deleite

Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

As participantes que marcaram a participação no PNAIC ou outros programas foram convidados a descrever contribuições específicas para sua prática no ensino da leitura em sala de aula. As respostas destacaram aspectos como:

Planejamento e sequências didáticas: "Sim, discussão sobre textos, leitura em datas e organização, jogos sobre textos e livros de literatura, diferenciação pedagógica, atividades por grupos. Sequência didática inspirada em livros de literatura infantil." "Sequência didática."

Incentivo à leitura e deleite literário: "Leitura deleite." "Atividades de leitura."

Avaliação e compreensão de níveis de leitura: "A forma de avaliação dos estudantes por fases de leitura (pré-silábico, silábico, alfabético, alfabetizado)."

Essas respostas evidenciam que os programas de formação continuada têm contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais estruturadas e centradas no aluno, como também destacado por Bourdieu e Passeron (1992, p. 78), que afirmam que "a prática pedagógica, para além do simples ensino, é também um campo de luta simbólica em que o capital cultural é mobilizado e negociado".

A formação como construção coletiva: A participação em programas como o PNAIC reflete a perspectiva de que a formação continuada é não apenas um processo de aperfeiçoamento técnico, mas também um espaço de construção coletiva de saberes. Como apontam Bourdieu e Passeron (1992, p. 65), "a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas um espaço onde se desenvolvem relações de poder e cultura". O relato de práticas como a organização de atividades em grupo e a diferenciação pedagógica ilustra essa dimensão coletiva e reflexiva da formação.

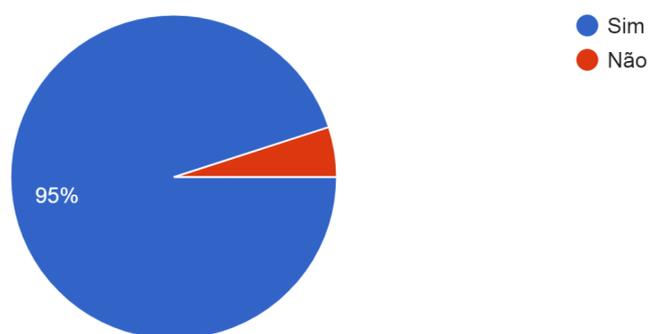
Desigualdade no acesso a formações: O fato de apenas 33,3% das participantes relatarem participação em um programa como o PNAIC também evidencia desigualdades no acesso a oportunidades formativas. Segundo Dubet (2003, p. 42), “as desigualdades educativas, muitas vezes vistas apenas na ótica do aluno, precisam ser também compreendidas como parte das condições de formação e trabalho docente, que limitam ou ampliam as possibilidades de práticas pedagógicas”.

Valorização da prática na formação docente: As contribuições destacadas pelas professoras, como o uso de sequências didáticas e a implementação de práticas de leitura deleite, reforçam a relevância de uma formação que articule a teoria com a prática. Tais práticas permitem que o professor atue como um mediador cultural, como discute Nóvoa (2019), que afirma que "o professor é um elemento central na transformação da escola, e a sua formação deve ser pensada para responder aos desafios de um mundo em constante mudança".

Implicações para políticas públicas e formação continuada: Os dados analisados reforçam a importância de ampliar e fortalecer programas de formação continuada, garantindo acesso equitativo e maior capilaridade para atender às demandas dos professores em diferentes contextos. Como apontado por Nóvoa (2019), "a formação contínua dos professores deve ser uma prioridade nas políticas públicas, pois é ela que assegura a qualidade do ensino e a atualização das práticas pedagógicas frente às novas exigências sociais".

8. Você participa regularmente de atividades de formação continuada oferecidas pela sua instituição ou por outras organizações?

20 respostas



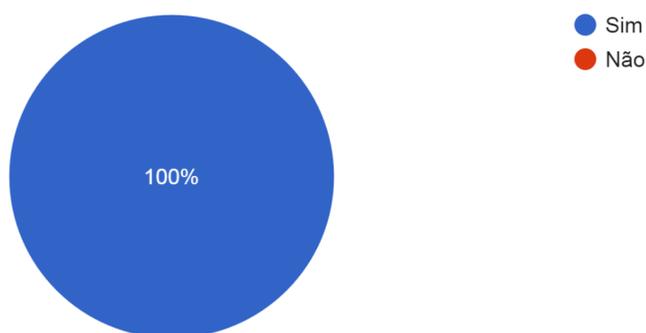
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Quando perguntado sobre a participação regular de atividades de formação continuada oferecidas pela sua instituição ou por outras organizações, a maioria das participantes, 19 (95%) respondeu que sim, tendo apenas 1 (5%) das participantes respondido que não.

Ao realizar a análise dos dados sobre a participação das docentes em atividades de formação continuada percebe-se que a grande maioria das participantes, 95,2%, ao afirmarem participar de programas formativos, promovem a ideia de um compromisso com o aprimoramento profissional. No entanto, a presença de 4,8% de respostas negativas evidencia uma possível desigualdade no acesso a essas oportunidades. Essa disparidade é ainda mais relevante quando se observa que apenas 33,3% dos participantes mencionaram, na pergunta anterior, sua participação em programas como o PNAIC, sugerindo que, apesar do alto índice de participação em atividades oferecidas pela sua instituição ou organizações, o acesso a programas específicos e estruturados é conflitante. Esse cenário corrobora as reflexões de Dubet (2003), que aponta as desigualdades no acesso à formação docente como um fator limitante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. A formação continuada, portanto, não deve ser vista apenas como uma demanda técnica, mas como uma questão de equidade, com implicações diretas na qualidade do ensino e prática da docência.

9. Você considera a formação continuada essencial para a melhoria contínua de sua prática pedagógica?

20 respostas



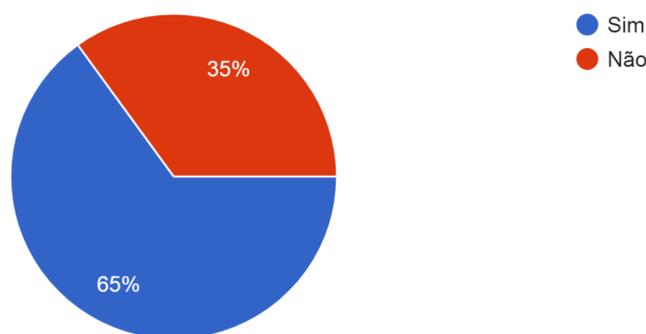
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Na pergunta "**Você considera a formação continuada essencial para a melhoria contínua de sua prática pedagógica?**", todas as participantes (100%) responderam que sim.

A totalidade das participantes, 100%, reconhece a formação continuada como essencial para a melhoria contínua de sua prática pedagógica, o que evidencia um consenso unânime sobre a importância desse processo para o desenvolvimento profissional. Esse resultado corrobora a ideia de que os docentes veem na formação continuada uma ferramenta indispensável para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, alinhando-se com a perspectiva de que a educação é um campo em constante evolução. Segundo Nóvoa (2019), "a formação contínua é uma exigência para que o professor seja capaz de responder às mudanças e desafios da prática pedagógica". Esse reconhecimento reflete a compreensão de que o aprimoramento contínuo não é apenas uma necessidade individual, mas uma condição para a renovação e melhoria do ensino. No entanto, essa unanimidade também aponta para a necessidade de garantir que o acesso a essas formações seja efetivo e equitativo. Embora haja um forte desejo de aprimoramento, as condições para a realização desse processo de forma contínua e de qualidade ainda podem ser desafiadoras, especialmente em contextos de desigualdade no acesso aos programas. Como afirma Nóvoa (2019), "uma nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada". Isso reforça a urgência de políticas públicas que garantam a ampliação da oferta e a democratização da formação continuada, para que o acesso não seja comprometido por outras intercorrências da vida profissional das professoras.

10. Você utiliza as redes sociais regularmente para aprender sobre o ensino da leitura?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Uma das questões do questionário abordou o uso das redes sociais como ferramenta para aprender sobre o ensino da leitura. Quando questionadas, 13 participantes (65%) afirmaram utilizar as redes sociais regularmente para esse fim, enquanto 7 participantes (35%) indicaram que não utilizam essas plataformas para esse tipo de aprendizado. A utilização crescente das redes sociais por educadores está em consonância com as transformações tecnológicas e culturais que impactam a educação, conforme apontado por Castells (2000, p. 123), que discute o papel das tecnologias de comunicação na construção do conhecimento e na democratização das informações.

11. Caso você tenha respondido de forma afirmativa à questão anterior, cite exemplos do que você aprendeu de mais útil sobre o ensino da leitura com influenciadores nas redes sociais:
Aprendi alguns recursos didáticos para o ensino da fluência, embora não seja muito comum ver essa habilidade nas redes de forma geral. Aprendi também várias estratégias práticas para ensinar leitura com professoras mais experientes que sempre me fazem pensar como é importante essa partilha, principalmente para quem está começando. Aprendi também muitas referências ótimas de livros literários infantis.
Livros de literatura infantil de qualidade, aprender como a leitura colabora com o processo de escrita através de atividades específicas
Sobre os níveis de leituras, atividades práticas de como desenvolver a leitura.
Dicas de bons livros infantis com boas ideias de intervenções. Dicas de atividades permanentes para a leitura.
A rota fonológica e a rota lexical aprendi nas redes e depois comprei livro pra entender melhor. A neurociência na leitura também aprendi no Instagram e depois fiz cursos...
Resposta foi nao.
Dinâmicas,estratégias de leitura.
Como realizar mediações de leitura com livros de literatura infantil
Curso com a professora Clarissa Romero
Atividades pedagógicas de alfabetização
Didáticas criativas para instigar a leitura e produção textual com ideias de atividades e projetos atrelados ao conteúdo da BNCC.
Na nossa faixa etária, a questão de estar sempre em busca de jogos para aprimorar os conhecimentos dos alunos!

Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Para entender melhor como as redes sociais contribuem para a aprendizagem das participantes, foi realizada uma pergunta aberta: **“Caso você tenha respondido de forma afirmativa à questão anterior, cite exemplos do que você aprendeu de mais útil sobre o ensino da leitura com**

influenciadores nas redes sociais.” As respostas indicaram uma variedade de aprendizados, destacando tanto recursos práticos quanto teóricos.

Contribuições das redes sociais para a prática pedagógica:

As participantes mencionaram diferentes tipos de conteúdos e práticas adquiridas através das redes sociais, como:

Recursos didáticos e estratégias práticas: *"Aprendi alguns recursos didáticos para o ensino da fluência, embora não seja muito comum ver essa habilidade nas redes de forma geral. Aprendi também várias estratégias práticas para ensinar leitura com professoras mais experientes que sempre me fazem pensar como é importante essa partilha, principalmente para quem está começando." "Livros de literatura infantil de qualidade, aprender como a leitura colabora com o processo de escrita através de atividades específicas." "Sobre os níveis de leituras, atividades práticas de como desenvolver a leitura."*

Dicas de livros e atividades: *"Dicas de bons livros infantis com boas ideias de intervenções. Dicas de atividades permanentes para a leitura." "Atividades pedagógicas de alfabetização."*

Teorias e abordagens cognitivas: *"A rota fonológica e a rota lexical aprendi nas redes e depois comprei livro pra entender melhor. A neurociência na leitura também aprendi no Instagram e depois fiz cursos..." "Dinâmicas, estratégias de leitura."*

Mediações de leitura: *"Como realizar mediações de leitura com livros de literatura infantil."*

Didáticas criativas e a BNCC: *"Didáticas criativas para instigar a leitura e produção textual com ideias de atividades e projetos atrelados ao conteúdo da BNCC."*

Essas respostas refletem a diversidade de conteúdos oferecidos por influenciadores e educadores nas redes sociais, que variam desde a indicação de livros de literatura infantil até práticas pedagógicas baseadas em teorias da neurociência e da psicogênese da escrita. As tecnologias, quando utilizadas de forma estratégica, podem potencializar a formação docente, promovendo o compartilhamento de saberes entre educadores e ampliando o repertório pedagógico. Assim como Girardi (2011), afirma que a internet é a revolução dos meios de comunicação e deve ser reconhecida como ferramenta pedagógica.

A rede social como um espaço de aprendizagem e troca:

É possível notar, também, o caráter colaborativo e de partilha entre os professores nas redes sociais. Ao aprender com outros educadores, as participantes da pesquisa acessaram conteúdos que proporcionaram uma visão mais ampla e aprofundada sobre o ensino da leitura, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental. A ideia de que a formação docente não é um processo isolado, mas sim colaborativo, é enfatizada por Perrenoud (2000, p. 23), que afirma que “o desenvolvimento das competências profissionais exige a construção de práticas coletivas e de redes de troca e cooperação entre os professores”.

Implicações para a prática educativa e a formação continuada:

Essas experiências de aprendizagem por meio das redes sociais sugerem que, embora os cursos formais e a formação tradicional ainda sejam essenciais, as plataformas digitais surgem como um complemento poderoso no processo de formação continuada dos docentes. Isso está alinhado com as reflexões de Perrenoud (2000), que defende a necessidade de um "professor reflexivo", capaz de transformar sua prática constantemente, o que é possível através das novas tecnologias que oferecem acesso rápido e direto a informações atualizadas e relevantes para o cotidiano escolar.

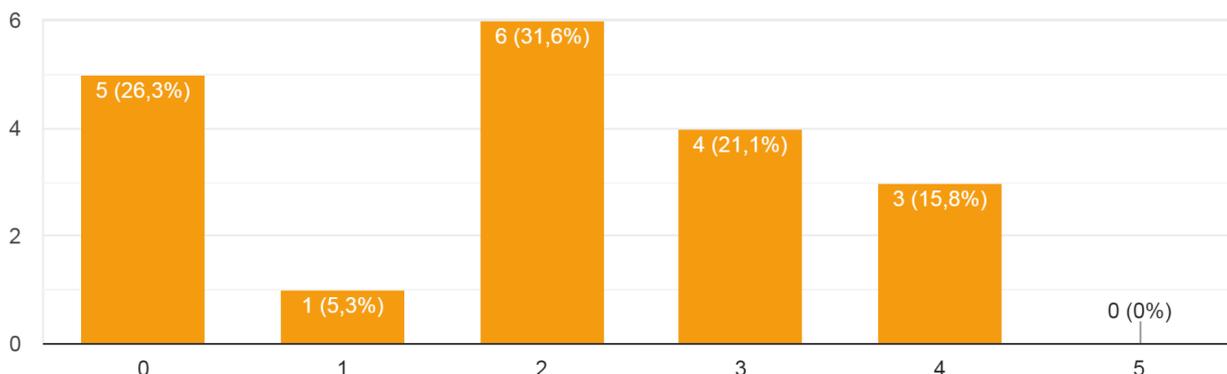
4.2 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS.

A pesquisa realizada por meio de um questionário online, disponibilizado na plataforma Google Forms, visou coletar informações sobre o domínio de conceitos utilizados pelas participantes no processo de alfabetização e letramento. As participantes foram questionadas sobre o conhecimento e a aprendizagem em diversos aspectos, como a rota fonológica, a consciência fonológica, a decodificação, entre outros. A seguir, apresento uma análise detalhada das respostas, com base nas categorias mencionadas no questionário.

1. Rota Fonológica e Rota Lexical:

1 Rota fonológica e rota lexical: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



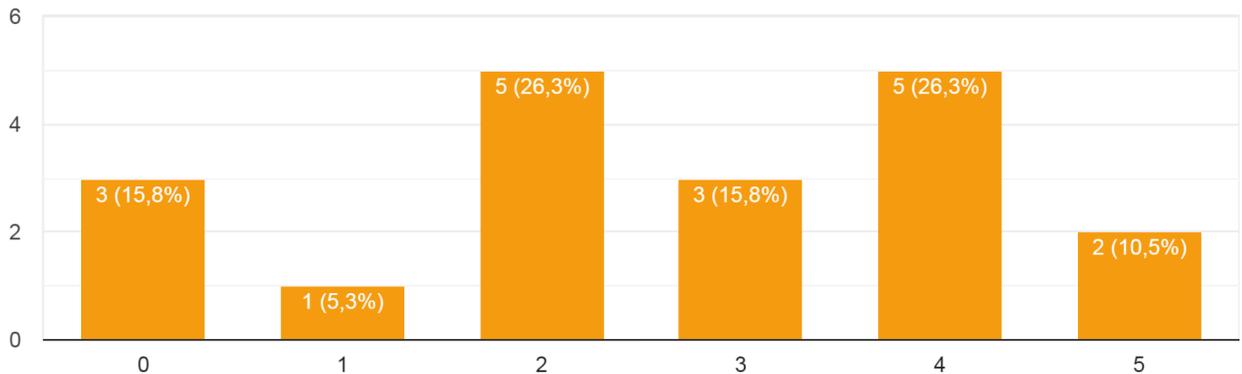
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Em relação à aprendizagem sobre a rota fonológica e lexical, a maioria das participantes revelou uma compreensão parcial desses conceitos. A maioria das respostas se concentrou nas opções "aprendi pouco" e "aprendi nem muito, nem pouco", com algumas variabilidades nas respostas. Este aspecto está relacionado ao ensino da relação entre sons e letras, fundamentais no processo de alfabetização. Segundo Sperrhake, Basso e Nunes (2016), o desenvolvimento da rota fonológica é essencial para que o aluno compreenda as correspondências grafofônicas, enquanto a rota lexical contribui para o reconhecimento automático de palavras ou processo importantíssimo para o ensino da leitura.

2. Consciência Fonológica:

2 Consciência fonológica: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



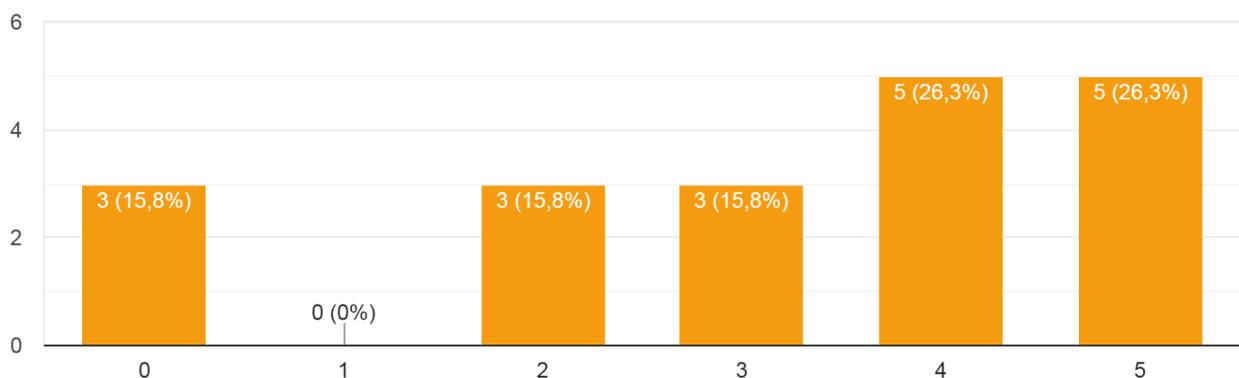
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

A consciência fonológica também foi um tema abordado na pesquisa, com a maioria das respostas indicando que as participantes aprenderam "pouco" ou "bem" sobre esse conceito. Essa competência é essencial para que o aluno consiga perceber, manipular e refletir sobre os sons das palavras. De acordo com Soares (2020), a consciência fonológica é uma habilidade indispensável no processo de alfabetização, pois facilita a compreensão da relação entre sons e letras, alicerces da leitura e escrita.

3. Fonema:

3 Fonema: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



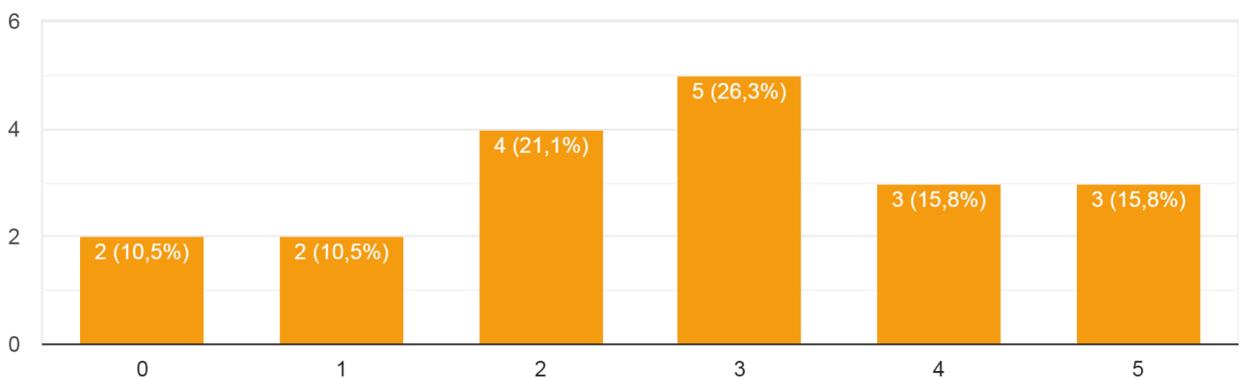
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Em relação ao fonema, a análise revelou que muitos participantes se sentiam bastante confiantes em seu conhecimento desse aspecto. O aprendizado sobre fonemas, que envolve identificar e discriminar sons em palavras, foi avaliado positivamente pela maioria dos participantes, do qual indicaram que aprenderam "bem" ou "muito bem". Conforme destacado por Sperrhake, Basso e Nunes (2016), a compreensão clara dos fonemas é um elemento crucial para o sucesso na alfabetização inicial. Este aspecto está intimamente relacionado à noção de fonemas como unidades mínimas sonoras que compõem as palavras.

4. Decodificação:

4 Decodificação: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



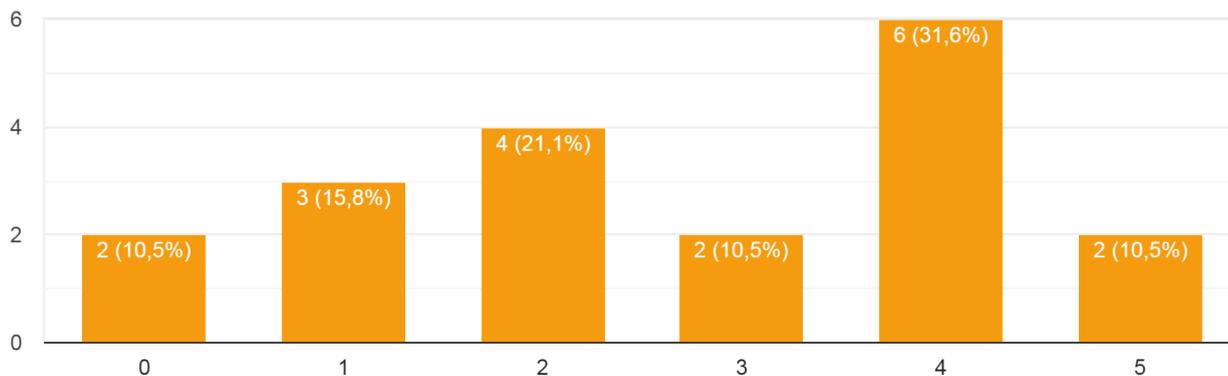
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Em relação à decodificação, que envolve a habilidade de transformar símbolos gráficos (letras) em sons, as respostas foram mais variadas, mas ainda assim muitas das participantes indicaram que aprenderam "bem" ou "muito bem". A decodificação é um processo fundamental no ensino da leitura. Conforme Soares (2020) a decodificação é uma habilidade que permite ao aluno acessar o significado das palavras, sendo essencial no processo de alfabetização. O fato de alguns participantes indicarem uma aprendizagem "nem muito, nem pouco" pode refletir dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

5. Reconhecimento Automático de Palavras:

5 Reconhecimento automático de palavras: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



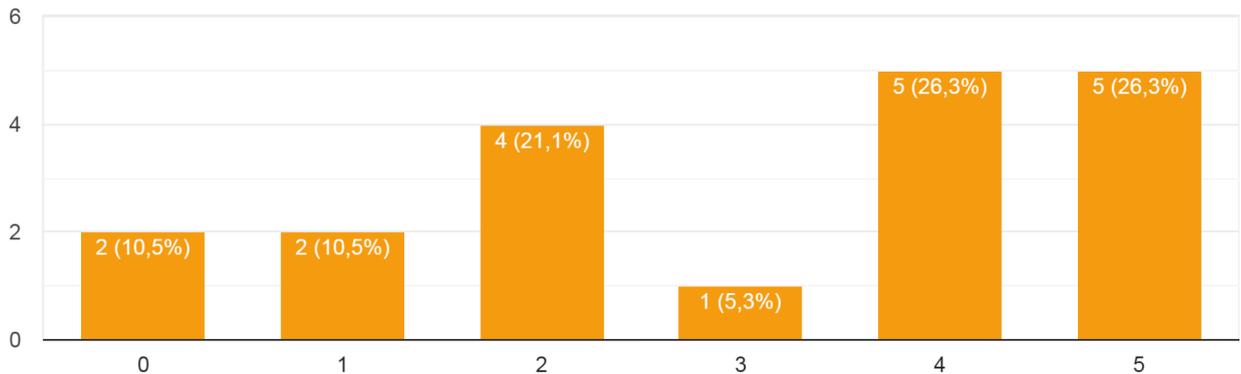
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Em relação ao reconhecimento automático de palavras, os resultados indicam uma aprendizagem intermediária. Esse processo é essencial para que o leitor consiga identificar palavras com fluência, sem a necessidade de decodificação lenta. De acordo com Sperrhake, Basso e Nunes (2016), o reconhecimento automático é um indicador de fluência leitora e depende de práticas pedagógicas consistentes. As respostas variando entre "aprendi bem" e "aprendi pouco" indicam que a maioria dos participantes obteve bons resultados, mas ainda há desafios a serem superados para o domínio total dessa habilidade.

6. Fluência de Leitura:

6 Fluência de leitura: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



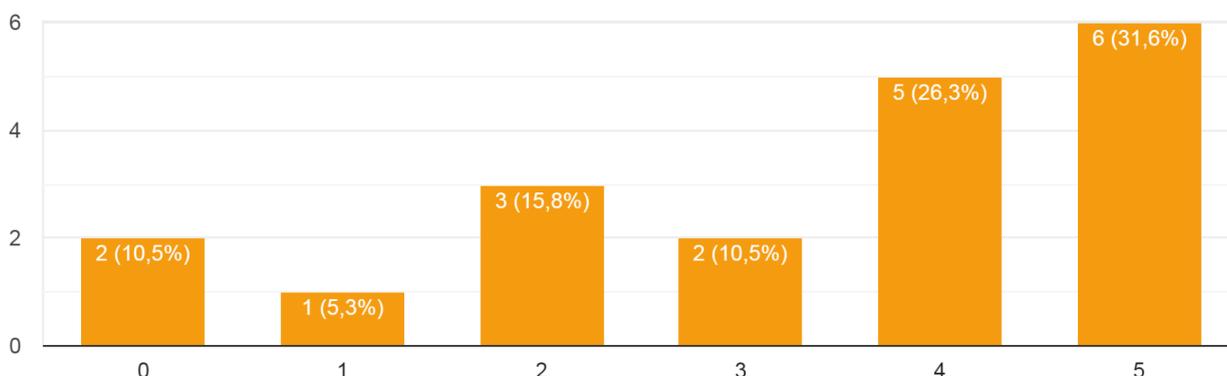
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Em termos de fluência de leitura, muitas participantes avaliaram o aprendizado como positivo, com a maioria selecionando as opções "aprendi bem" ou "aprendi muito bem". A fluência de leitura é um dos principais objetivos no processo de alfabetização, pois garante que o aluno possa ler com rapidez e compreensão. Segundo Soares (2020), a fluência está diretamente relacionada à capacidade do aluno de integrar decodificação e compreensão em um processo único. A variação nas respostas, com alguns participantes classificando a aprendizagem como "nem muito nem pouco", pode indicar que o desenvolvimento dessa habilidade ainda é um desafio em certos contextos educacionais.

7. Compreensão Leitora:

7 Compreensão leitora: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



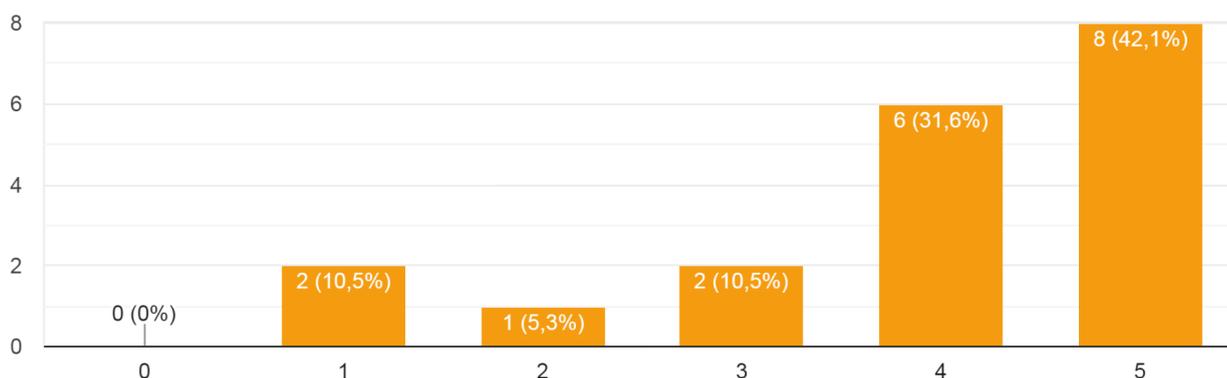
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

A compreensão leitora foi avaliada positivamente pela maioria das participantes, que indicaram ter aprendido "bem" ou "muito bem". A habilidade de compreender o que se lê é um marco fundamental no processo de alfabetização, sendo um dos objetivos primordiais do ensino da leitura. Sperrhake, Basso e Nunes (2016) destacam que a compreensão leitora é um processo que envolve a ativação de conhecimentos prévios e a capacidade de inferência, habilidades que devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos escolares.

8. Letramento:

8 Letramento: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



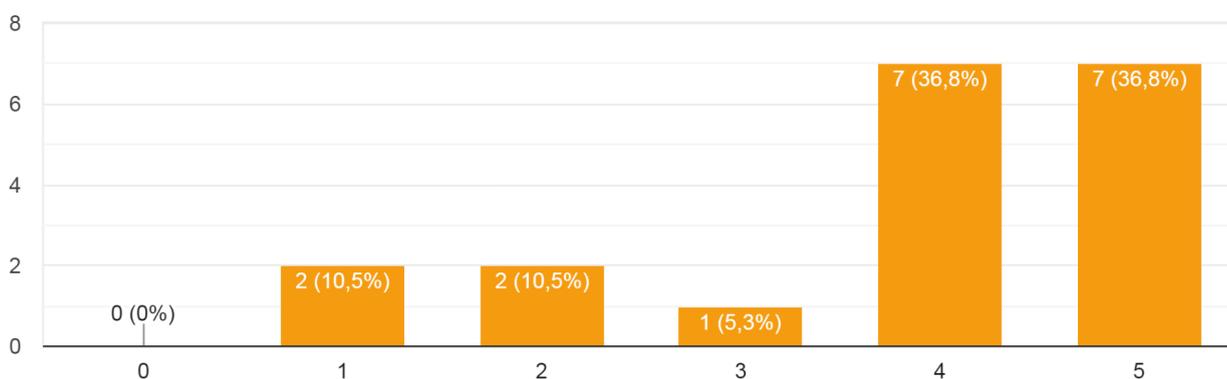
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

No aspecto do letramento, que envolve a aplicação da leitura e da escrita em situações do cotidiano, as participantes apresentaram avaliações positivas, com a maioria respondendo que aprendeu "bem" ou "muito bem". Esse aspecto é fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos. Assim reforçando os apontamentos de Soares (2020), de que o letramento é o objetivo final do processo de alfabetização, pois permite que os alunos utilizem a leitura e a escrita de forma significativa em suas vidas diárias, um conteúdo muito importante quando tratamos do ensino da leitura.

9. Alfabetização:

9 Alfabetização: 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

19 respostas



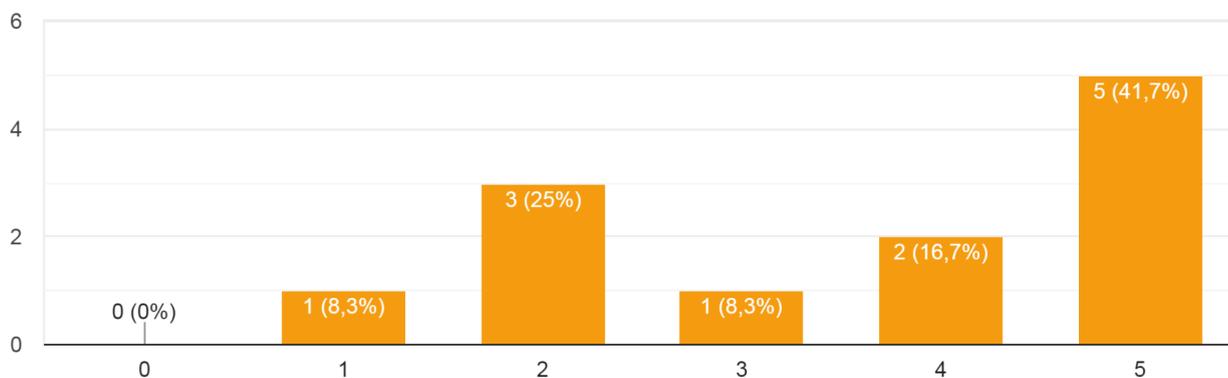
Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

A alfabetização, enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita, também foi avaliada positivamente pela maioria das participantes. A maioria indicou que aprendeu "bem" ou "muito bem" os conceitos relacionados à alfabetização. Como aborda Soares (2020) a alfabetização deve ser compreendida como esse processo dinâmico, que exige a integração de habilidades técnicas e contextuais. O fato de alguns participantes terem indicado respostas intermediárias, como "nem muito, nem pouco", pode sugerir que o processo de aprendizagem do conteúdo de alfabetização nem sempre ocorre de forma linear e uniforme.

10. Mediação de Leitura:

10. Mediação de leitura 0 - não aprendi 1 - aprendi muito pouco 2 - aprendi pouco 3 - aprendi nem muito, nem pouco 4 - aprendi bem 5 - aprendi muito bem

12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, Bianca (2024).

Finalmente, no que se refere à mediação de leitura, a avaliação foi mista, com algumas participantes indicando que aprenderam "bem" ou "muito bem", enquanto outras se mostraram mais críticas. A mediação de leitura é um conceito-chave na prática pedagógica, pois envolve a intervenção do professor para apoiar o aluno na compreensão e interpretação de textos. Sperrhake, Basso e Nunes (2016) afirmam que a mediação é essencial para que o aluno desenvolva habilidades de leitura mais complexas, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as principais lacunas de formação didático-pedagógica para o ensino da leitura, conforme identificadas por professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas. Os objetivos específicos foram: identificar as lacunas de formação percebidas pelas professoras durante sua carreira profissional, discutir como a perspectiva de desenvolvimento profissional docente pode atuar para diminuir essas lacunas e analisar como as lacunas identificadas podem impactar a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais.

A pesquisa revelou que, embora as professoras apresentem um bom conhecimento de aspectos fundamentais da alfabetização, como a consciência fonológica e a identificação de fonemas, existem ausências significativas em áreas essenciais como a decodificação, o reconhecimento automático de palavras, a fluência de leitura e a mediação de leitura. Essas ausências indicam que, apesar de um conhecimento básico, a formação contínua dos docentes ainda é um fator crucial para o aprimoramento da prática pedagógica, especialmente em um contexto de ensino que exige abordagens diversificadas e adaptativas, como o ensino da leitura.

Ao constatar que as participantes reconhecem o impacto das lacunas na formação didático-pedagógica sobre a aprendizagem da leitura dos alunos dos Anos Iniciais, destaca-se que as dificuldades identificadas podem afetar diretamente o desenvolvimento da fluência leitora e da compreensão de textos. A falta de domínio em aspectos como a decodificação e o reconhecimento automático de palavras pode comprometer a capacidade dos alunos de se tornarem leitores fluentes, prejudicando, assim, a compreensão leitora e o desenvolvimento de habilidades mais complexas de interpretação de textos.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, ficou evidente que a formação continuada é um instrumento essencial para a superação de tais ausências identificadas. A pesquisa mostrou que o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de cursos de formação, workshops e troca de experiências, pode proporcionar ferramentas preciosas para que os docentes aprimorem suas práticas pedagógicas, especialmente no que tange à mediação de leitura e ao uso de estratégias eficazes para o ensino da decodificação e fluência. Além disso, a formação contínua permite que os professores se atualizem sobre as novas abordagens e metodologias, proporcionando uma educação mais dinâmica e eficaz.

Por fim, os resultados deste estudo reforçam a importância de se investir no desenvolvimento profissional como uma maneira de minimizar as lacunas de formação didático-pedagógica e, conseqüentemente, potencializar a aprendizagem da leitura em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A superação das mesmas, não apenas fortalece a prática pedagógica, mas também contribui para o desenvolvimento de alunos que se tornarão leitores críticos, capazes de agregar sentido e significado em suas vivências a partir da leitura. A pesquisa, portanto, atendeu aos objetivos propostos, fornecendo uma análise detalhada de algumas das lacunas de formação apresentadas pelo grupo de participantes, apontando possíveis caminhos para o aprimoramento da prática docente no que compreende o ensino da leitura. Além disso, constatou-se que as instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de Pedagogia, precisam ampliar seus currículos para

contemplar os conceitos necessários para melhor preparar as futuras pedagogas para as práticas de ensino da leitura.

Ressalto a necessidade de uma base teórica integrada à prática e o investimento no desenvolvimento profissional docente, sendo crucial ambas as ações para que ocorra o fortalecimento da prática pedagógica e a formação de leitores críticos e autônomos.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 janeiro. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil no PIRLS 2021: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_nacional_pirls_2021.pdf. Acesso em: 10 dezembro. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2013. p. 72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: EDITORA S.A., 1992.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. São Paulo: Edições 70, 2000.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. p. 123.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Preparando os Professores para um Mundo em Transformação: O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer. São Paulo: Penso, 2019.

DUBET, François. O Ensino e a Escola: Desigualdades Educativas e Desafios Pedagógicos. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-43.

GIRARDI, C. S. Formação de Professores acerca de novas tecnologias na educação. Brasília, 2011. Dissertação (Graduação em Biologia). Universidade de Brasília.

KRAEMER, Graciele. PROFESSOR PESQUISADOR NARRATIVAS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR. Inclusão e Subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas. 2019. Curitiba. Editora Appris. p. 75-86.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever. Editora Penso, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: Unesp, 2006.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PERRENOUD, P. Novas 10 Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES JF, PARENTE MAMP. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. Psicol Reflex Crit, 2002.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Eds.). Handbook of Early Literacy Research. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetrar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata; BASSO, Fabiane Puntel; NUNES, Marília Forgearini. Leitura nos anos iniciais: ensino, aprendizagem e avaliação. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (Orgs.). Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SPINILLO, Aline Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Elvira; CARDOSO-MARTINS, Maria (Orgs.). Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever. São Paulo: Penso, 2013. p. 139-153.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

7 APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE (TCLE)

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/2

ALUNA PESQUISADORA: Bianca Moraes da Rosa (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FACED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO".

A etapa que você está sendo convidada/o a participar consiste na geração de dados a partir da realização de **um questionário online** com professoras alfabetizadoras do 1º ou 2º ano.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisa e, mesmo desistindo, poderá usufruir dos resultados dela.

O objetivo desta pesquisa é **investigar quais são as principais lacunas de formação didático-pedagógica para o ensino da leitura identificadas por professoras que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas.**

Com o aceite, você participará da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário online, hospedado na plataforma Google Formulários.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa consiste na análise de respostas a um questionário com perguntas estruturadas em formulário online. As respostas das participantes serão analisadas de acordo com o referencial teórico mobilizado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: professores atuantes em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental há pelo menos 01 ano em uma mesma escola.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará da pesquisa respondendo a um questionário. Você tem a liberdade de se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo.

RISCOS E DESCONFORTO: de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16, que rege os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos para a área de Ciências Humanas, toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa (questionários) pode gerar sentimento de desconforto nos participantes ao precisarem revisitar suas memórias sobre a trajetória de constituição docente.

Para redução de riscos e desconfortos, serão garantidos: sigilo em relação às respostas produzidas; não identificação dos participantes; ambiente favorável ao sigilo; informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Não serão divulgados dados que permitam identificar participantes. Os nomes de participantes e de instituições escolares serão protegidos sob pseudônimo. Os registros da pesquisa estarão armazenados em arquivo seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por no mínimo 05 anos, sendo destruídos após esse prazo. No entanto, não é possível assegurar 100% a inviolabilidade de dados armazenados online durante a produção da pesquisa.

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço na produção de conhecimentos sobre a formação docente para o ensino da leitura na alfabetização.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A equipe poderá ser contatada pelo e-mail: bimoraes99@gmail.com e pcamini1@gmail.com

Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.º

8 ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO ONLINE - PLATAFORMA GOOGLE FORMS

Formulário para participação em pesquisa - questionário

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/2

ALUNA PESQUISADORA: Bianca Moraes da Rosa (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FAGED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada **"FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO"**.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2023/2

ALUNA PESQUISADORA: Bianca Moraes da Rosa (acadêmica da Licenciatura em Pedagogia, FAGED/UFRGS)

ORIENTADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini (FAGED/UFRGS)

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidada a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada **"FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO"**.

A etapa que você está sendo convidada/o a participar consiste na geração de dados a partir da realização de **um questionário online** com professoras alfabetizadoras do 1º ou 2º ano.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisa e, mesmo desistindo, poderá usufruir dos resultados dela.

O objetivo desta pesquisa é **investigar quais são as principais lacunas de formação didático- pedagógica para o ensino da leitura identificadas por professoras que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas.**

Com o aceite, você participará da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário online, hospedado na plataforma Google Formulários.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa consiste na análise de respostas a um questionário com perguntas estruturadas em formulário online. As respostas das participantes serão analisadas de acordo com o referencial teórico mobilizado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: professores atuantes em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental há pelo menos 01 ano em uma mesma escola.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: você participará da pesquisa respondendo a um questionário. Você tem a liberdade de se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo.

RISCOS E DESCONFORTO: de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16, que rege os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos para a área de Ciências Humanas, toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa (questionários) pode gerar sentimento de desconforto nos participantes ao precisarem revisitar suas memórias sobre a trajetória de constituição docente.

Para redução de riscos e desconfortos, serão garantidos: sigilo em relação às respostas produzidas; não identificação dos participantes; ambiente favorável ao sigilo; informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Não serão divulgados dados que permitam identificar participantes. Os nomes de participantes e de instituições escolares serão protegidos sob pseudônimo. Os registros da pesquisa estarão armazenados em arquivo seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por no mínimo 05 anos, sendo destruídos após esse prazo. No entanto, não é possível assegurar

100% a inviolabilidade de dados armazenados online durante a produção da pesquisa.

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço na produção de conhecimentos sobre a formação docente para o ensino da leitura na alfabetização.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem neste formulário.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A equipe poderá ser contatada pelo e-mail: bimoraes99@gmail.com e pcamini1@gmail.com

Este termo segue em cópia para o e-mail pessoal que você indicar a seguir.º

- Nome Completo: *

- RG: *

- E-mail: *

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, ACEITO participar desta pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

Perguntas para caracterização do participante da pesquisa:

1. Em qual estado você mora atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
-
-

- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

2. Qual é a sua formação básica para exercício da docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Magistério - Curso Normal (sem curso de licenciatura concluído) Licenciatura em
- Pedagogia
- Licenciatura em outra área
- Outro:

3. Caso você tenha concluído o Ensino Superior, em que ano você concluiu essa formação?

4. Você realizou o Ensino Superior em qual modalidade?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino EAD
- Ensino Presencial
- Ensino semi-presencial

5. A instituição em que você realizou o Ensino Superior é:

Marcar apenas uma oval.

- Privada
- Pública

6. Você exerce a docência em escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

7. Caso você exerça a docência onde está situada a escola que você leciona?

Marcar apenas uma oval.

- Zona Rural
- Zona Urbana
- Outro: _____

8. Você é professora titular/referência atualmente?

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

9. Em que ano da Educação Básica você exerce a docência?

Marcar apenas uma oval.

- 1° ano do Ensino Fundamental
- 2° ano do Ensino Fundamental
- 3° ano do Ensino Fundamental
- 4° ano do Ensino Fundamental
- 5° ano do Ensino Fundamental

Responda às seguintes perguntas, considerando a sua trajetória de atuação em turmas de 1° ou 2° ano do Ensino Fundamental:

1. No seu trabalho na sala de aula, você identifica lacunas em sua formação para o ensino da leitura?

Marcar apenas uma oval

Sim Não

2. Caso você tenha respondido afirmativamente à questão anterior, você acredita que essas lacunas impactam na aprendizagem dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

3. Marque a afirmativa que você mais se identifica:

Marque todas que se aplicam.

- Tenho mais facilidade para ensinar escrita e produção de textos do que ensinar a ler
- Tenho mais facilidade para ensinar a ler do que ensinar escrita e produção de textos
- Tenho dificuldade para ensinar tanto a ler quanto ensinar escrita e produção de textos
- Tenho facilidade tanto para ensinar a ler quanto ensinar escrita e produção de textos

4. O que você gostaria de ter aprendido na sua formação inicial em curso de licenciatura para estar melhor preparada para ensinar crianças a ler?

5. Considerando o ensino da leitura, que formações continuadas você lembra de ter participado e que

agregaram ao seu trabalho na sala de aula?

6. Você participou de algum dos programas de formação continuada listados a seguir?

Marcar apenas uma oval.

PROFA

Pró-letramento

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNA - Formações online da Política Nacional de Alfabetização

Não participei de nenhum dos programas listados

7. Caso você tenha participado de algum dos programas de formação listados na pergunta anterior, você lembra de alguma contribuição específica de algum deles para a sua prática no ensino da leitura em sala de aula? Dê exemplo, em caso afirmativo.

8. Você participa regularmente de atividades de formação continuada oferecidas pela sua instituição ou por outras organizações?

Marcar apenas uma oval.

Sim Não

9. Você considera a formação continuada essencial para a melhoria contínua de sua prática pedagógica?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Você utiliza as redes sociais regularmente para aprender sobre o ensino da leitura?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Caso você tenha respondido de forma afirmativa à questão anterior, cite exemplos do que você aprendeu de mais útil sobre o ensino da leitura com influenciadores nas redes sociais:

Nas questões seguintes, avalie o quanto você se aprendeu sobre cada conceito no seu curso de licenciatura:

1 Rota fonológica e rota lexical:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

 1 2 3 4 5

2 Consciência fonológica:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

 0 1 2 3 4 5

3 Fonemas:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

4 Decodificação:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5 Reconhecimento automático de palavras::

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

6 Fluência de leitura:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

7 Compreensão leitora:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8 Letramento:

Marcar apenas uma oval.

- 0 - não aprendi**
- 1 - aprendi muito pouco**
- 2 - aprendi pouco**
- 3 - aprendi nem muito, nem pouco**
- 4 - aprendi bem**
- 5 - aprendi muito bem**

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9 Alfabetização:

Marcar apenas uma oval.

- 0 - não aprendi**
- 1 - aprendi muito pouco**
- 2 - aprendi pouco**
- 3 - aprendi nem muito, nem pouco**
- 4 - aprendi bem**

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10 Mediação de leitura:

Marcar apenas uma oval.

0 - não aprendi

1 - aprendi muito pouco

2 - aprendi pouco

3 - aprendi nem muito, nem pouco

4 - aprendi bem

5 - aprendi muito bem

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5