ISADORA GOBI PINTO

AS PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA PRIVADA DE PORTO ALEGRE SOBRE SUAS PRÁTICAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Canoas, 2022

ISADORA GOBI PINTO

AS PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA PRIVADA DE PORTO ALEGRE SOBRE SUAS PRÁTICAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2022

ISADORA GOBI PINTO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clovis Trezzi
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Elaine Conte
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Silvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle
Canoas/RS

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 19 de dezembro de 2022.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P659p Pinto, Isadora Gobi.

As percepções das alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre sobre suas práticas e a aprendizagem significativa [manuscrito] / Isadora Gobi Pinto – 2019.

99f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung".

1. Alfabetização e letramento. 2. Saberes docentes. 3. Aprendizagem significativa. 4. Prática educativa. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: **37**

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2017, p.108).

AGRADECIMENTOS

Freire (2013) dizia que era preciso ter esperança, mas não uma esperança estática ou de espera, mas sim uma esperança de movimento, de transformação, de verbo. Nesta perspectiva, há anos atrás, escolhi “esperançar” pelas salas de aula deste país através de uma educação repleta de sentido, respeito e afeto. E, hoje, esta pesquisa é o resultado deste movimento, desta esperança. Mas, nada disso seria possível sozinha, por isso, expresso a minha gratidão a todos que impulsionam e potencializam o meu crescimento pessoal e profissional, ou melhor, a todos que me permitiram esperançar. A vocês, meus queridos, os meus agradecimentos:

À minha orientadora, Drª. Hildegard Susana Jung que não mediu esforços para que essa pesquisa acontecesse, que acolheu todas as minhas angústias durante a escrita deste projeto. Gratidão por todas as vezes em que você, com serenidade e afeto, me mostrou caminhos possíveis e acreditou, mesmo quando eu não acreditava.

À diretora e amiga Liliane Kolling pelo auxílio e incentivo constante nesta pesquisa e, principalmente, por acolhê-la com tamanho afeto e dedicação.

Aos professores da banca que, de forma excepcional, contribuíram para a consolidação e avanço desta pesquisa.

A todos os professores do PPGEdu da Universidade La Salle pela partilha e construção de saberes.

Aos meus pais: Andrea, Malu e Everton pelo dom da vida e por me ensinarem a percorrer os caminhos que escolhi com alegria, leveza e afeto. Sem vocês nada disso seria possível. Esse sonho é nosso! Minha gratidão eterna.

Aos meus irmãos, Victória e Gabriel, por serem meus fiéis incentivadores e parceiros e por me acolherem sempre que necessário. Amo vocês!

Ao Jonas, meu companheiro de jornada, por compreender minhas ausências e me instigar a seguir em frente na busca deste, e de muitos outros sonhos. Obrigada por dividir a vida comigo e torná-la mais leve e feliz! A vida é muito melhor do teu lado!

À minha sogra, Kátia, pela generosidade e auxílio nestes anos.

Aos meus avós por não desistirem de seguir em frente e acreditar em um futuro novo. Pela esperança e pelo movimento de vocês, posso viver aqui e agora.

À Luzineth, a avó que a vida me deu, por ser uma pedagoga incansável e corajosa. Teu amor pela docência me inspirou e hoje me tornei professora!

Aos meus queridos amigos Brenda, Daniel, Daiane e Marla por me incentivarem constantemente e comemorar cada vitória minha.

Aos demais amigos por compreenderem minha ausência e, ainda assim, se fazerem presentes nos momentos necessários. Somos melhores juntos!

Aos colegas de Mestrado, de escrita e do grupo de pesquisa, cujo vínculo de admiração e companheirismo foi consolidado durante estes dois anos.

Aos meus queridos/as estudantes por me ensinarem sobre resiliência, afeto, respeito e doçura com apenas 06 anos de vida.

A Deus por me permitir viver esse sonho e partilhá-lo com os que amo.

Enfim, a todos que de certa forma contribuíram para a consolidação e realização desta pesquisa.

A vocês, minha profunda e intensa gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a importância do processo de alfabetização e letramento a partir da perspectiva da aprendizagem significativa e metodologias ativas, considerando o contexto de uma escola privada situada em Porto Alegre. Deste modo, apresentamos como objetivo geral analisar os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de ensino de Porto Alegre, visando de que forma as suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem com o processo de alfabetização e letramento. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, seguindo a Linha de Pesquisa: “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O referencial teórico desta pesquisa é baseado a partir de Paulo Freire, através da pedagogia para autonomia e dignificação do sujeito, Magda Soares acerca da alfabetização e letramento, Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a psicogênese da língua escrita e David Ausubel e a sua teoria da aprendizagem significativa. Os resultados mostram que os saberes docentes e as práticas relacionadas a uma aprendizagem significativa, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão conectados aos seguintes pontos: 1) A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que sejam potencializadores da aprendizagem e da prática pedagógica; 2) O uso de diferentes recursos para aprimorar e acrescentar as atividades cotidianas diárias, de forma a engajar e motivar os estudantes; 3) No trabalho e fomento da autonomia, da criatividade e da criticidade a partir de propostas pedagógicas emancipatórias no contexto da alfabetização e do letramento; 4) No investimento de formações continuadas voltadas aos saberes curriculares, às metodologias ativas e à linguística. 5) No conhecimento das diferentes áreas da alfabetização e letramento, em específico na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky. Podemos concluir que as metodologias ativas unidas à reflexão constante da prática pedagógica e dos saberes docentes, podem ser potencializadoras da aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Saberes docentes; Aprendizagem significativa; Prática educativa.

ABSTRACT

This research deals with the importance of the literacy process from the perspective of meaningful learning and active methodologies, considering the context of a private school located in Porto Alegre. Thus, we present the general objective of analyzing the knowledge of literacy teachers at a private school in Porto Alegre, aiming at how their practices, active methodologies and meaningful learning contribute to the process of literacy. This is a qualitative case study, following the Line of Research: “Teacher Training, Educational Theories and Practices” of the Graduate Program in Education at La Salle University. The theoretical framework of this research is based on Paulo Freire, through pedagogy for autonomy and dignity of the subject, Magda Soares about literacy and literacy, Emília Ferreiro and Ana Teberosky with the psychogenesis of the written language and David Ausubel and his theory of meaningful learning. The results show that teaching knowledge and practices related to meaningful learning, in the context of the Early Years of Elementary School, are connected to the following points: 1) Valuing students' prior knowledge so that they enhance learning and pedagogical practice; 2) The use of different resources to enhance and add to everyday activities to engage and motivate students; 3) In the work and promotion of autonomy, creativity, and criticality based on emancipatory pedagogical proposals in the context of literacy; 4) Investment in continuing education focused on curricular knowledge, active methodologies, and linguistics. 5) In the knowledge of the different areas of literacy, specifically in the theory of Psychogenesis of Written Language by Ferreiro and Teberosky (1999). We can conclude that active methodologies, together with constant reflection on pedagogical practice and teaching knowledge, can enhance meaningful learning in the context of literacy.

Keywords: Literacy; Teaching knowledge; Meaningful learning; Educational; practice.

RESUMEN

Esta investigación se centra en la importancia del proceso de alfabetización y de lectura y escritura desde la perspectiva del aprendizaje significativo y de las metodologías activas, considerando el contexto de una escuela pública situada en Porto Alegre. Así, presentamos como objetivo general analizar los saberes de profesores de alfabetización de una escuela pública de Porto Alegre sobre sus prácticas y aprendizaje significativo, apuntando a cómo sus prácticas, metodologías activas y aprendizajes significativos contribuyen al proceso de alfabetización. Se trata de un estudio de caso de carácter cualitativo, siguiendo la Línea de Investigación: "Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas" del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad La Salle. El marco teórico de esta investigación se basa en Paulo Freire, a través de la pedagogía para la autonomía y la dignificación del sujeto, Magda Soares sobre la alfabetización y la lectura, Emília Ferreiro y Ana Teberosky con la psicogénesis del lenguaje escrito y David Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo. Los resultados muestran que los conocimientos y las prácticas de enseñanza relacionados con un aprendizaje significativo, en el contexto de los primeros años de la Educación Primaria, están relacionados con los siguientes puntos: 1) En la valoración de los conocimientos previos de los alumnos, para que sean potencializadores del aprendizaje y de la práctica pedagógica; 2) En el uso de diferentes recursos para potenciar y sumar a las actividades cotidianas, con el fin de comprometer y motivar a los alumnos; 3) En el trabajo y fomento de la autonomía, la creatividad y la criticidad a partir de propuestas pedagógicas emancipadoras en el contexto de la alfabetización y la lectoescritura; 4) En la inversión de la formación continua centrada en el conocimiento curricular, las metodologías activas y la lingüística. 5) En el conocimiento de las diferentes áreas de la alfabetización y la lectoescritura, concretamente en la teoría de la Psicogénesis de la Lengua Escrita de Ferreiro y Teberosky (1999). Podemos concluir que las metodologías activas junto con la reflexión constante de la práctica docente y el conocimiento de la enseñanza, pueden ser potenciadores del aprendizaje significativo en el contexto de la alfabetización y la lectura y escritura.

Palabras-clave: Alfabetización y letrado; Saberes docentes; Aprendizaje significativo; Práctica educativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Discussões sobre a alfabetização no Brasil 60
Figura 2: Disciplinas linguísticas 63
Figura 3: Psicogênese da língua escrita: Nível Pré-silábico.....65
Figura 4: Psicogênese da língua escrita - Nível silábico 66
Figura 5: Psicogênese da língua escrita - Nível Silábico-Alfabético.....67
Figura 6: Psicogênese da Língua Escrita - Nível Alfabético.....67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados utilizando a palavra-chave *Aprendizagem significativa nos anos iniciais* 33
Quadro 2: Resultados encontrados a partir das palavras-chave *Práticas educativas nos anos iniciais* 43
Quadro 3: Resultados a partir das palavras-chaves *Papel do professor nos anos iniciais* ou *saberes docentes nos anos iniciais* 51
Quadro 4: Atividades pedagógicas práticas realizadas a partir da perspectiva da aprendizagem significativa 72
Quadro 5: Categorização das respostas das participantes do estudo. 84

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF - Ensino Fundamental

FNFI - Faculdade Nacional de Filosofia

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa

PNE - Plano Nacional de Educação.

RS - Rio Grande do Sul

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNERJ - Centro Universitário de Jaraguá do Sul – SC

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17
2. METODOLOGIA 20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 21
2.2 RELEVÂNCIA, PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO 22
2.2.1 Problema e objetivos da pesquisa 22
2.2.2 Objetivo geral 22
2.2.3 Objetivo específicos 23
2.3 JUSTIFICATIVA 23
2.3.1 Relevância pessoal-profissional 23
2.3.2 Relevância acadêmico-científica 24
2.3.3 Relevância social 25
2.4 UNIDADE DE ESTUDO 28
2.5 SUJEITOS DO ESTUDO 29
2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 29
2.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS 30
2.8 PROCEDIMENTOS PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO 31
3. ESTADO DO CONHECIMENTO: DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ... 32
3.1 PALAVRA-CHAVE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS 33
3.2 PALAVRA-CHAVE: PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS 43
3.3 PALAVRA-CHAVE: PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS OU SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS 50
4. REFERENCIAL TEÓRICO 56
4.1 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 56
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO PEDAGÓGICO ALINHADO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 59
4.3 OS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. 62
4.4 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: OS NÍVEIS DE ESCRITA POR FERREIRO E TEBEROSKY 64
4.5 ATRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS QUE VISAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ... 68
4.6 PRÁTICAS VOLTADAS À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS 70
5. ANÁLISE DE DADOS 76

5.1 AS VOZES DO CAMPO EMPÍRICO 76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES 88
REFERÊNCIAS 91
APÊNDICES 98

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e letramento são saberes indissociáveis e que contemplam as primeiras etapas da formação humana e escolar, iniciando-se a partir da Educação Infantil, mas consolidando-se no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. De acordo com a Lei Nº 13.005/2015, presente no Plano Nacional de Educação (PNE), o ciclo de alfabetização perpassa do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Entretanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ciclo de alfabetização passa a ser considerado do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, conforme descrito abaixo:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

A BNCC prevê diferentes competências e habilidades para desenvolver o processo de alfabetização e letramento nesta faixa etária, esclarecendo a importância de sua realização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa vamos além, pois entrelaçamos os aspectos apresentados pela BNCC à aprendizagem significativa e metodologias ativas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Ausubel (2000) apresenta que para a aprendizagem ser significativa é preciso considerar a bagagem prévia do estudante e partir de seu contexto. Neste sentido, consideramos que é necessário que o processo de desenvolvimento das habilidades de aquisição da leitura e da escrita ocorram a partir de metodologias ativas, tendo em vista que esta etapa é a base do processo de escolarização do sujeito. Entretanto, para que isso ocorra, precisamos de docentes preparados, que compreendam o aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta perspectiva, esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de ordem qualitativa, buscou analisar os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de ensino de Porto Alegre, visando de que forma as suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem com o processo de alfabetização e letramento. Apresentamos como objetivos específicos:

a) problematizar os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de metodologias ativas; b) compreender a relação entre as práticas educativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) descrever reflexivamente os saberes das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino situada em Porto Alegre sobre a relação de suas práticas e a aprendizagem significativa.

O estudo, em nível de Mestrado Acadêmico, se insere na Linha de Pesquisa *Formação de professores, teorias e práticas educativas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A mestranda desenvolveu seus estudos com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para ancorar os conceitos de alfabetização e letramento, a pesquisa apresenta como fundamentação teórica Paulo Freire (1989; 2000; 2016; 2017), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999; 2017) e Magda Soares (2009; 2016; 2020). Através destes autores, subsidiamos os processos que compreendem a leitura do mundo e a leitura da palavra, assim como a importância da linguagem para o desenvolvimento crítico e social do sujeito. Traçando um lastro destes processos com a aprendizagem significativa, David Ausubel, Moreira e Mansini (1982) serão referências neste campo.

Entendemos os saberes docentes, em específico no contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, como essenciais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem; logo, são fundamentais para o desenvolvimento integral e social dos sujeitos. Justificamos, desta forma, a relevância social da pesquisa, pois a partir dela foi possível promover reflexões importantes com os docentes acerca de suas práticas pedagógicas para e com os estudantes. Como justificativa acadêmica, apresentamos um processo alinhado à aprendizagem significativa e metodologias ativas, destacando que as práticas pedagógicas disruptivas estão diretamente ligadas ao diálogo e a autonomia. Durante esta dissertação traçamos um caminho comum entre os quatro pilares: a aprendizagem significativa, as metodologias ativas, as práticas disruptivas e a formação docente. Compreendemos que ao ofertar práticas pedagógicas que rompem com a educação bancária prevista por Freire (2017) e investir em metodologias que colocam o estudante no centro do processo educativo podemos fomentar a aprendizagem significativa, mas percebemos que para isso é preciso investir na formação docente. As pesquisas acessadas neste

campo apresentam e enfatizam a importância do professor alfabetizador e de sua formação continuada, assim como o reflexo dessa formação em suas práticas pedagógicas, o que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Afinal, uma prática pedagógica alinhada à aprendizagem significativa é capaz de fomentar o processo de desenvolvimento integral e efetivo.

No contexto pessoal, a pesquisa justifica-se a partir das inquietações da autora pela temática, assim como por suas experiências profissionais. A pesquisadora iniciou o curso de graduação em Pedagogia em agosto de 2014 e durante a trajetória acadêmica despertou o interesse pelas práticas pedagógicas significativas alinhadas à alfabetização e ao letramento. Em 2019 finalizou a graduação e realizou a especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade La Salle. Durante este período atuou com estudantes de 0 a 11 anos, nos contextos da Educação Infantil e Anos Iniciais, por meio dos papéis de professora e coordenadora pedagógica. A partir destas experiências pôde constatar a sua identificação e preferência pela área da alfabetização e do letramento no contexto escolar de crianças, jovens e adultos. Atualmente é professora alfabetizadora em uma escola privada de Porto Alegre.

Os capítulos desta dissertação estão organizados da seguinte forma: 1) Introdução à temática da pesquisa; 2) Metodologia, justificativa, relevância pessoal-profissional, social e acadêmico-científica, objetivo geral e específicos. 3) Estado do conhecimento; 4) Referencial teórico; 5) Análise de dados; 6) Considerações finais; Por fim, apresentamos o formulário encaminhado para as professoras para a realização do estudo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa científica pode ser definida como um procedimento sistemático com o objetivo de trazer questões aos problemas em evidência, conforme descreve Gil (2008). Desta forma, há muitas razões para a realização de uma pesquisa e, dentre essas razões, o autor destaca duas em específico: os objetivos práticos e os objetivos intelectuais. Sendo assim, há diferentes maneiras e razões para a realização de uma pesquisa científica, entretanto, há métodos e passos a serem seguidos.

A partir da perspectiva apresentada, sinalizamos que esta pesquisa tem abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (2008) consiste naquela que não utiliza dados estatísticos para a análise dos dados. Contudo, estamos de acordo com Bardin (2011), quando a autora explica que a pesquisa qualitativa não rejeita dados quantitativos quando estes estão acessíveis, pois eles complementam a robustez de um estudo científico. Dessa forma, a organização dos dados deu-se a partir da técnica de Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2011). Segundo a autora, trata-se de uma técnica que busca frequências (categorias) no *corpus* analítico, o qual está constituído, neste estudo, a partir das respostas das participantes ao questionário. Epistemologicamente, a perspectiva de análise dos dados pautou-se na hermenêutica. De acordo com Gadamer (1997, p. 405),

> A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa, e já se encontra sempre determinada por um padrão. Com isso o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés. Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar a possível opinião do texto – até que este, finalmente, seja ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio, disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto.

Com relação à tipologia do estudo, trata-se de uma pesquisa empírica, realizada através do método de estudo de caso (YIN, 2001), com professoras de 1º a 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada situada na cidade de Porto Alegre, utilizando a Plataforma Google Formulários, com um questionário anônimo. Após o levantamento de dados, realizamos a análise e a triangulação dos mesmos. A opção por esta escola deve-se ao fato de que a

pesquisadora já atuou nesta rede de ensino, com a qual possui grande proximidade, não somente no sentido afetivo e pessoal, mas também epistemológico. Dessa forma, a colaboração da gestão da instituição e a abertura à pesquisa tornou-se um fator facilitador do estudo.

Nos subcapítulos abaixo descrevemos, detalhadamente, a metodologia utilizada e o passo-a-passo de construção desta dissertação.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso que analisou os saberes das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino situada em Porto Alegre, tendo em vista compreender como suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem ou não com o processo de alfabetização e de letramento.

O estudo de caso é uma forma de investigação descrita por diferentes autores, entretanto os estudiosos que embasaram a pesquisa foram Gil (2008) e Yin (2001). Para Yin (2001, p. 19):

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O estudo de caso é uma investigação empírica que busca analisar fenômenos contemporâneos a partir de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e o contexto não estão claramente delimitados (YIN, 2001). A partir da concepção do autor Gil (2008), tornou-se possível definir etapas para as pesquisas definidas como estudo de caso, sendo elas: a) formulação do problema; definição da unidade - caso; b) determinação do número de casos; c) elaboração do protocolo; d) coleta de dados; e) avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Para contextualizar a pesquisa, selecionamos duas categorias prévias, sendo elas: “Os saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento” e “Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

(Metodologias ativas e práticas disruptivas)". A partir destas categorias, foi possível realizar o processo metodológico de maneira efetiva, conforme está descrito abaixo.

No primeiro momento realizamos uma análise bibliográfica, que constituiu o estado do conhecimento, descrito no capítulo 3, obtendo assim uma ampla visão sobre o que a comunidade científica tem pesquisado a respeito do objeto de estudo nos últimos anos. Após, ratificando a problemática do estudo e a unidade de estudo – os sujeitos do estudo, ou seja, professoras alfabetizadoras de uma escola de Rede Privada situada em Porto Alegre -, coletamos os dados a partir de um formulário específico e pré-determinado. A análise dos dados ocorreu a partir das orientações de Bardin (2011), com relação à Técnica de Análise de Conteúdo. Epistemologicamente, o exame dos dados segue a abordagem hermenêutica, contemplando as respostas dos questionários à luz da teoria, de onde emergiram as inferências da pesquisadora.

2.2 RELEVÂNCIA, PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Neste capítulo descrevemos as diferentes dimensões da relevância da pesquisa, entre elas: a) a relevância pessoal profissional; b) a relevância acadêmico-científica; c) a relevância social. A partir dessas questões, evidenciamos o problema e os objetivos do estudo em questão.

2.2.1 Problema e objetivos da pesquisa

Para a presente pesquisa estabelecemos como problema a seguinte questão: Quais são os saberes das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre, sobre as metodologias ativas e a aprendizagem significativa?

2.2.2 Objetivo geral

Analisar os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de ensino de Porto Alegre, visando de que forma as suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem com o processo de alfabetização e letramento.

2.2.3 Objetivo específicos

- Problematizar os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de metodologias ativas.
- Compreender a relação entre as práticas educativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Descrever reflexivamente os saberes das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre sobre a relação de suas práticas e a aprendizagem significativa.

2.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa da pesquisa está ancorada em suas relevâncias, que dividimos em pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, como segue.

2.3.1 Relevância pessoal-profissional

Durante minha[1] trajetória acadêmica e profissional pude experienciar os diferentes aspectos e espaços educacionais. Como professora de Educação Infantil pude perceber a importância desta etapa no desenvolvimento humano. Como professora alfabetizadora, pude compreender a importância de alfabetizar letrando, e como coordenadora pedagógica foi possível analisar o quanto a formação dos professores e as metodologias ativas influenciam na aprendizagem como um todo. Compreendendo e vivendo estes diferentes papéis, construí uma visão ampla do processo educativo, suas dificuldades, defasagens, possibilidades, uso de ferramentas e diversos outros fatores que englobam o fazer pedagógico.

Ao refletir acerca das questões apresentadas e das metodologias atuais, compreendi que podemos realizar um novo movimento pedagógico, com pequenos passos, para uma nova educação. Sendo assim, esta pesquisa me permitirá novas reflexões a respeito da temática.

[1] Permito-me escrever este tópico em primeira pessoa do singular, uma vez que se trata da trajetória pessoal-profissional desta pesquisadora.

2.3.2 Relevância acadêmico-científica

Para construir o estado do conhecimento sobre os saberes das alfabetizadoras acerca de suas práticas educativas para a aprendizagem significativa buscamos mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM), dos anos de 2017 e 2018 a partir de três palavras-chave em português e em espanhol, a saber: A) Aprendizagem significativa nos anos iniciais (aprendizaje significativo en los años iniciales). B) Práticas educativas nos anos iniciais (Prácticas educativas en los años iniciales). C) Papel do professor nos anos iniciais (ou: saberes docentes nos anos iniciais) – (Papel del profesor en los años iniciales - saberes docentes en los años iniciales). Como plataforma de busca, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Sendo assim, a partir do tema proposto, mapeamos alguns trabalhos a partir do catálogo descrito. Após a leitura e a categorização dos mesmos, considerando a relevância com a temática, selecionamos 23 pesquisas.

Gil (2008) elabora o passo seguinte após a construção do plano de trabalho, o qual consiste no processo de identificação de fontes necessárias para sanar as questões apresentadas na pesquisa. Para identificar e encontrar fontes necessárias pode-se contar com o apoio do orientador e de especialistas na área proposta. Gil (2002, p.162), afirma a importância deste processo na pesquisa:

> Esta parte é dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do "estado atual da questão". Quando esta parte se mostra muito extensa, pode ser apresentada como capítulo independente, logo após a introdução.

Há muitos meios e fontes para a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) cita algumas obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo, basta o autor da pesquisa definir a forma que utilizará. A escolha pelo catálogo de teses e dissertações da CAPES deveu-se pelo interesse em buscar junto à academia um lastro inicial do que se tem pesquisado nessa área.

A partir do mapeamento realizado, constatamos que a originalidade do estudo reside na relevância da temática e também no contexto que está sendo abordado, pois se trata de um estudo de caso, com uma unidade de análise específica. Além disso, ainda não encontramos estudos que contemplam exatamente a proposta apresentada, ou seja, os saberes de alfabetizadoras/es tendo em vista compreender como suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem ou não com o processo de alfabetização e de letramento. O estado do conhecimento em sua íntegra, com o quadro teórico acerca das palavras-chave, encontra-se no capítulo 03, na sequência.

2.3.3 Relevância social

Compreendendo a educação como algo que se modifica constantemente, é preciso abordar diferentes temáticas e metodologias que favoreçam reflexões e reconstruções na formação continuada dos professores, isto é, é preciso ressignificar a prática docente para atingir uma aprendizagem significativa e transformadora. Bauman (2009) compreendia a educação contemporânea, mais precisamente a escola e os sujeitos que a constituem, em um contexto impermanente, tendo em vista que a condição sócio-histórica da contemporaneidade é caracterizada pela fluidez e incerteza. Compreendendo essa visão, é possível perceber a diferença entre as experiências pedagógicas conteudistas e imutáveis para as experiências pedagógicas que visam às demandas sociais, isto é, um docente com uma postura nova em relação à construção do conhecimento torna-se condutor deste processo e não mais o centro dele.

Através destes contextos, nos deparamos com um ser humano mutável, vivendo na era da incerteza. Para Bauman (2007), viver em um mundo incerto, com possibilidades de utopia, com esperança de dias mais equilibrados é necessário para o progresso. Entretanto, para que este sonho utópico ocorra é preciso verificar o que não está funcionando e revisá-lo de forma completa. Jung, Nogaro e Sudbrack (2016, p. 162), esclarecem:

> Para materializar-se, o sonho dos utopistas necessita de duas condições: um sentimento irresistível de que o mundo não está funcionando adequadamente e que será improvável consertá-lo sem uma revisão completa; a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que nós podemos fazê-lo, armados como da razão capaz de

> verificar o que está errado no mundo e descobrir o que usar para substituir suas partes doentes, assim como da capacidade de construir as armas e ferramentas para inserir esses projetos na realidade humana.

Nós, educadores, precisamos estar atentos a essas transformações dos tempos líquidos, como descreve Bauman (2007), pois à medida que o mundo se transforma é preciso que a educação também se transforme. O professor é convidado a ressignificar a sua docência a partir das necessidades da educação, desconstruindo bases e reconstruindo uma nova cultura profissional. Educar, hoje, é tão complexo quanto necessário.

No âmbito da alfabetização e letramento, essas reflexões são preciosas, pois estes processos são de extrema importância para a construção social e pessoal do sujeito. Para Freire (1981, p. 13):

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A relevância social desta pesquisa se dá a partir da compreensão de que a *leitura do mundo* precede não apenas a leitura da palavra, mas a construção social de um sujeito que compreende ser parte de algo, que é capaz de interpretar e participar ativamente da sociedade. Fomentar a discussão e a construção das habilidades de leitura e de escrita é um ato político, que submerge da necessidade de repensar as práticas pedagógicas e sociais implementadas e repetidas por séculos.

Para isso, é necessário que o professor esteja alinhado a metodologias ativas que contribuem em seu planejamento e no desenvolvimento pleno da complexidade humana. Além disso, qualquer prática significativa deve ser organizada e com estratégias que visam a educação na vida e para a vida (IMBERNÓN, 2011). Para que isso ocorra, a escola precisa ultrapassar os muros da burocratização e da educação conteudista, e adentrar à realidade de cada educando, por meio do diálogo, aproximando as relações humanas, visando o contexto cultural e comunitário. Desta forma, é preciso que o professor esteja pronto para ensinar a

complexidade da cidadania e suas mais diversas manifestações na sociedade (JUNG, NOGARO, SUDBRACK, 2016).

Neste aspecto, compreendemos que a formação dos professores é a base desta transformação. Para que os professores assumam o papel de mediadores do processo de conhecimento é preciso transformar e modificar a sua formação, de maneira que lhes possibilite a atuação em cenários complexos. Além disso, a escola e os professores estão inseridos em um contexto marcado por modificações constantes referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. De certo modo, isso ocasionou uma evolução acelerada na sociedade, refletindo na mudança das formas de pensar, agir e sentir das novas gerações. Isso tudo resultou em uma nova forma de ver a escola e a função do professor, modificando os posicionamentos de todos que trabalham com educação (JUNG, NOGARO, SUDBRACK, 2016).

Madalena Freire (2001), assim como Paulo Freire (2000) acreditam que o educador tem o desafio de compreender os diferentes significados que surgem a partir das circunstâncias diárias. Ler as vontades, desejos, pensamentos, perceber as dificuldades e limitações é uma forma de assumirmos nosso compromisso como um ser no mundo. Assim, [...] a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador (FREIRE, 2000, p. 53-54).

Refletir acerca destas transformações é o primeiro passo para compreender a importância das metodologias ativas e a aprendizagem significativa, pois é preciso romper as barreiras de uma pedagogia autoritária, conteudista e rasa para, enfim, adentrar às transformações humanas em suas diferentes complexidades a partir da educação. Freire (2001) aborda a reflexão como o lapidar do pensar, ao referir que, enquanto vamos pensando e registrando os nossos conflitos, os nossos desafios na prática, esse questionamento vai sendo ampliado.

Dessa forma, podemos perceber que a formação dos professores é o aspecto principal para a transformação educacional. Garantir uma formação de qualidade, que visa a prática reflexiva e democrática é uma questão de ética e responsabilidade social, pois assim, é possível evitar o charlatanismo, o treinamento culturalista e não inovador, a ostentação e a falácia (IMBERNÓN, 2011).

As contínuas mudanças da sociedade contemporânea exigem um novo perfil docente, assim como novas metodologias. Nesta perspectiva, é necessário que os docentes busquem novos caminhos para que o aluno seja o protagonista de seu conhecimento, de forma que a autonomia e a motivação estejam alinhadas ao processo pedagógico. Isto ocorre a partir da promoção da empatia, escuta ativa, valorização de sentimentos e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem (BERBEL, 2011). Enquanto isso, o método tradicional visa a transmissão de informações e não a construção delas. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) reforçam o método da construção de conhecimentos e criação de hipóteses acerca do mesmo:

> Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses [...].

A partir dessas reflexões e das considerações abordadas justifica-se a importância do estudo de novas metodologias que entrelaçam e visam as relações humanas em sua totalidade e a aprendizagem significativa, assim como a importância do fomento da discussão das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e o letramento. Somos seres complexos e é preciso que a educação esteja alinhada ao desenvolvimento das complexidades humanas.

2.4 UNIDADE DE ESTUDO

A unidade de análise consistiu em um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola privada situada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A escolha por esta instituição deveu-se ao envolvimento profissional recente da autora com a rede de ensino, bem como com a abertura que esta unidade demonstrou para a realização do estudo. A escola pertence a uma rede confessional privada, presente em mais de 80 países. Atualmente a unidade de estudo atende estudantes da Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental - Anos Finais. Além disso, a comunidade escolar é composta por 70 educadores (professores e demais funcionários) e, destes, selecionamos sete professoras que consistem na totalidade de docentes que atuam nas turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, *lócus* da pesquisa.

2.5 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo serão as professoras que exercem a docência na etapa de alfabetização (1º e 2º ano) dos Anos Iniciais de uma escola da rede privada de ensino situada em Porto Alegre. Apesar de a escola pertencer à rede privada de ensino, a comunidade escolar vive em vulnerabilidade social, sendo uma escola filantrópica, de estudantes bolsistas.

Todas as professoras destes níveis foram convidadas para participar da pesquisa, portanto, o critério de inclusão consistiu na docência nestes anos. O critério de exclusão deu-se pela decisão de não participação na pesquisa, contudo, todas as sete docentes decidiram pela participação.

2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir de um questionário anônimo pelo *Google forms* enviado às professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da escola selecionada. O instrumento de pesquisa denominado questionário nos permite o acesso ao conhecimento da causa pesquisada que permite elucidar questões subjetivas. Conforme Gil (2002, p. 114), “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

Dentre as recomendações do autor com relação à elaboração do questionário, estão algumas que consideramos as mais relevantes:

> As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; [...] h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; [...] o número de perguntas deve ser limitado; o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; [...] cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento; o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos; o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados (GIL, 2008, p. 116-117).

Dessa forma, houve uma seção de abertura no *Google Forms*, apresentando a pesquisa e a pesquisadora, informando que a participação seria voluntária e anônima, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). O questionário completo encontra-se no Apêndice B.

2.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de conteúdo foi realizada a partir da técnica de análise de dados abordada por Laurence Bardin (2011). A autora compreende que este método ocorre a partir de três fases, sendo elas: 1) pré-análise. 2) exploração do material. 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, reconhecida como pré-análise, se trata da organização do material a ser analisado, isto é, a sistematização de ideias iniciais para o estudo. Sendo assim, esta etapa engloba escolha e leitura dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores. Já a segunda etapa, que é a exploração do material, trata-se da codificação do material e na definição das categorias de análise. A partir desta etapa é possível iniciar o incremento das interpretações e inferências, assim como a codificação, classificação e categorização do estudo. A etapa final, denominada tratamento de resultados, inferência e interpretação, consiste no tratamento dos resultados, isto é, na análise crítica e reflexiva do material coletado.

A partir das categorias prévias implementadas selecionamos os materiais pertinentes à temática proposta. As categorias são: A) Os saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento; B) Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Metodologias ativas, práticas disruptivas). A categorização dos dados é uma possibilidade de organização dos materiais encontrados, de forma que o pesquisador possa analisar de forma crítica e tirar as suas próprias interferências do que foi coletado (GIL, 2002, p. 134). Por fim, compreendemos que a pesquisa perpassa pela triangulação dos dados. Para Duarte (2009) e Bardin (2011), refere-se ao exame dos dados à luz da teoria, de onde emergem as inferências do pesquisador.

Como a base da análise está orientada por Bardin (2011), as etapas, segundo esta autora, constituem-se em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A primeira fase trata-se de um período de

organização do material, que a autora descreve como uma leitura flutuante. Na segunda fase, são escolhidos os materiais e classificados conforme relação com a temática proposta. Por fim, na terceira fase descrita pela autora, os resultados iniciais são analisados, com o intuito de atribuir significado e conexão com a pesquisa, interligando a percepção do autor aos achados do campo científico. Após a análise destas diferentes fontes, a autora apresenta as suas interpretações acerca da temática.

2.8 PROCEDIMENTOS PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível no apêndice A da presente dissertação. Este documento consta na abertura do questionário, sendo que, para continuar, as participantes tiveram que demonstrar sua anuência com o mesmo.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO: DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Consideramos o estado do conhecimento como primeira etapa para compreensão da temática desta pesquisa, visando os estudos realizados anteriormente. Sendo assim, apresentamos o diálogo com as produções acadêmicas anteriormente ao referencial teórico, pois entendemos que estes estudos nos auxiliaram a construir um lastro teórico para compreendermos como a academia, até o momento, vem tratando a temática desta pesquisa.

Justificando a relevância acadêmico-científica da pesquisa em questão, mapeamos teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave em português e espanhol: A) Aprendizagem significativa nos anos iniciais (aprendizaje significativo en los años iniciales); B) Práticas educativas nos anos iniciais (Prácticas educativas en los años iniciales); C) Papel do professor nos anos iniciais (ou: saberes docentes nos anos iniciais) (Papel del profesor en los años iniciales - saberes docentes en los años iniciales).

Na palavra-chave A, aplicamos os filtros: digitação no campo de assunto; seleção do período de 2017 e 2018; na área do conhecimento: Educação; na área de avaliação: Educação; nos programas de: Educação; na área de concentração de: Educação. A partir destes filtros, selecionamos 09 trabalhos, utilizando o critério de aderência à pesquisa. Estes trabalhados permeiam a temática apresentada a partir dos contextos da didática e aprendizagem significativa nos anos iniciais.

Na palavra-chave B, aplicamos os filtros: digitação no campo de assunto; seleção do período de 2017 e 2018; na área do conhecimento: Educação; na área de avaliação: Educação; na área de concentração: Educação; no programa de: Educação. A partir destes filtros, selecionamos 10 trabalhos, utilizando o critério de relevância com a temática da pesquisa.

Nas palavras-chave C, filtramos a partir dos campos: digitação no campo de assunto; seleção do período de 2017 a 2018; na área do conhecimento: Educação; na área da avaliação: Educação; nos programas de: Educação e Educação e contemporaneidade; na área de concentração: Educação. A partir destes filtros, selecionamos 09 trabalhos, utilizando o critério de pertinência com a pesquisa.

Monteiro (2018) buscou compreender a complexidade da formação docente com foco nos cursos de alfabetização e letramento. Por sua vez, Gomes (2018) traz à luz uma realidade mais profunda, considerando não apenas a formação docente, mas também a realidade e as condições de trabalho em que este professor está inserido.

Além desta visão da formação docente, as pesquisas selecionadas apresentam a temática da aprendizagem significativa do estudante. Vaz (2017) pesquisou acerca da importância da relação entre o professor e o aluno e de que forma influencia na construção de uma aprendizagem efetiva. Apesar de a bibliografia ser farta, não encontramos muitos materiais com foco no processo de alfabetização e letramento. A maioria está pulverizada entre Matemática, Ciências, Geografia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outras áreas de conhecimento, mas não especificamente relacionada ao campo descrito, que é o escopo deste trabalho.

3.1 PALAVRA-CHAVE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS

Para a palavra-chave 01 (*Aprendizagem significativa nos anos iniciais - aprendizaje significativo en los años iniciales*), selecionamos 09 trabalhos conectados à temática proposta nesta dissertação. Na sequência descrevemos os principais achados das pesquisas, assim como a compreensão da conexão entre elas.

Quadro 1: Resultados utilizando a palavra-chave *Aprendizagem significativa nos anos iniciais*

Autor	Tipo	Título	Ano	Principais achados da pesquisa
ALMEIDA, Rosineire Silva.	Dissertação	Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras.	2017	A autora relata a docência de professoras dos anos iniciais do EFI a partir da perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, isto é, a ideia de que o

				professor é o detentor do conhecimento. Os resultados apontados neste trabalho indicam que as professoras percebem o ensino como um ato investigativo que contempla diferentes conhecimentos, que o professor é um pesquisador e criador de novas e variadas estratégias que estimulam o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, os casos analisados apontam uma mediação do professor, entre o conhecimento prévio do estudante e um processo pedagógico que envolve múltiplos saberes, pois assim é possível contemplar as necessidades de cada um individualmente.
NOBREGA, Thais Fernandes Ribeiro.	Dissertação	As abordagens sobre o vocabulário durante a leitura de livros infantis - Um estudo com professores do 1ºano do Ensino Fundamental em Escolas do Município do Rio Grande/RS	2017	A dissertação apresentada pela autora, relata a investigação de como os professores do 1ºano do EFI da cidade de Rio Grande/RS abordam o vocabulário em situações de leitura de histórias infantis. Os principais resultados

				deste estudo indicam que os educadores desconhecem a importância da relação da aprendizagem do vocabulário através de histórias infantis com o processo de alfabetização, apesar de fazerem uso das estratégias propostas por Rosemberg (s/a), Stein e Rosemberg (2010) e Moreira (1984) que favorecem o ensino do mesmo.
SANTANA, Marcela de Souza	Dissertação	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência	2017	A pesquisa apresentou como temática o desenvolvimento profissional docente com foco no processo de socialização de professores no início de sua carreira no primeiro ciclo do EFI em uma escola municipal no Mato Grosso. O estudo traz como objetivo compreender a experiência do trabalho docente de professores iniciantes frente aos desafios do processo de socialização. A autora realizou uma pesquisa de campo que apresentou os seguintes resultados: A socialização destes

				educadores pode se estender até o quinto ano de exercício da docência; neste período surgem diferentes questionamentos sobre o que é ser professor e o seu papel; há diferentes níveis de desenvolvimento quanto à docência. O estudo, portanto, buscou contribuir para a temática do desenvolvimento profissional e a ressignificação do processo formativo, assim como a análise da qualidade da educação.
HENSCHEL, Natalia Dos Santos.	Dissertação	Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa	2017	A dissertação traz à luz uma questão que vem sendo evidenciada pelas pesquisas nacionais e internacionais: o mau desempenho de crianças que terminam os anos iniciais do EFI sem o domínio pleno da leitura e da escrita. Neste estudo foram analisadas as dificuldades apresentadas pelos professores da rede Municipal de Presidente Prudente, assim como as concepções do processo de

				alfabetização e letramento. Foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa e os dados foram obtidos através de um questionário direcionado aos professores da rede de ensino municipal e também a partir da análise documental e do desempenho dos estudantes. Os resultados apresentados trazem o conhecimento dos professores sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, o perfil pessoal e a formação docente, bem como os conceitos apresentados sobre alfabetização e letramento, além disso, foram encontradas dificuldades para o ensino da língua materna.
MACHADO, Keyla Cristina da Silva.	Dissertação	Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	2017	A dissertação em questão apresenta uma problematização sobre os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do EFI. O tema proposto tem como objetivo investigar a forma como se configura

				a construção destes saberes na prática. Os resultados permeiam uma reflexão importante sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica e apresentam como resultados a importância na construção e mobilização da construção destes saberes, como: as formações em serviço, o trabalho docente e os diálogos reflexivos entre os pares no espaço escolar. Por fim, a autora sugere a criação de ações voltadas à promoção da reflexão docente em sua prática pedagógica, de forma diária e complexa, de modo que possam atender às realidades pedagógicas, bem como a formação continuada. Além disso, a autora visa o perfil de professores que assumam uma postura de autoformação para compreender melhor a sua prática.
ARAUJO, Marcos Antonio Almeida.	Dissertação	O ensino fundamental como perspectiva de vida: Escola Municipal Dr. Radamés Marzullo – Vila	2017	O autor apresenta um estudo com o objetivo de compreender o papel da afetividade no ensino

		Inca – Magé/RJ		fundamental, no contexto de uma Escola Municipal no município de Magé. A dissertação apresenta a concepção de afetividade como um meio de proporcionar momentos de construção de perspectiva de vida e como facilitadora da atuação pedagógica, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Araujo analisa a comunidade escolar, as famílias na edificação do relacionamento entre o ser humano e a formação do cidadão. Além disso, apresenta questionamentos quanto ao papel da escola na transmissão de saberes e formação de valores A partir destes métodos, os resultados apontam para a constatação de que a atuação afetiva neste nível contribui para o progresso no contexto acadêmico, assim como no bem-estar e na valorização da autoestima dos estudantes.
ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas.	Tese	Formação para alfabetizar: Lições de professoras que aprenderam	2017	Este trabalho apresenta como temática central a formação docente de

				alfabetizadores e suas atribuições a partir da condição da escrita como acesso à cidadania. Apresenta a complexidade e importância da formação para alfabetizar, tendo como objetivo compreender como os docentes aprenderam esta prática, tendo como questão norteadora: “De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO)?”. Por fim, os achados da pesquisa permeiam a partir da complexidade do processo de formação do alfabetizador, bem como os caminhos de aquisição de saberes para alfabetizar de forma eficiente. Sendo assim, é necessária uma formação multifacetada destes

				profissionais, visando as diferentes atividades e relações sociais dos indivíduos.
DEUS, Adelia Meireles.	Tese	Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas	2017	A tese em questão parte com o objetivo geral de analisar os aspectos teóricos e práticos que orientam a formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das questões norteadoras: Quais concepções de formação continuada orientam as práticas desenvolvidas por formadores de professores? Que práticas de formação continuada são desenvolvidas pelos formadores com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as condições de desenvolvimentos da atuação de formadores na formação continuada de professores? Quais necessidades formativas de professores são consideradas pelos formadores de professores para desenvolvimento das ações de formação

				continuada? Os resultados apontam que a formação docente continuada adere a racionalidade técnica, confirmando com o desenvolvimento do estudo, onde a inserção de formadores de professores na formação continuada não considera a teoria e prática elementos indissociáveis, sendo assim, não possibilitando uma reflexão ativa e transformadora de sua ação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Traçando um lastro teórico a partir dos resultados do mapeamento realizado, podemos perceber que os autores se interligam a partir da compreensão da importância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para e com o desenvolvimento humano. Além disso, os autores em questão apontam a influência dos saberes docentes na construção do processo de ensino e aprendizagem do sujeito. A partir desta perspectiva, Almeida (2017) relata que o professor deve ser um pesquisador e criador de novas estratégias que contemplem a aprendizagem significativa do estudante. Este pensamento vai ao encontro com o de Machado (2017), que compreende a prática pedagógica como uma construção diária e complexa, que abrange a criação de novas ações voltadas à reflexão docente sobre a sala de aula. Os autores reforçam que é preciso que o professor tenha uma formação sólida, na qual as diferentes realidades sejam contempladas.

Para Araujo (2017), a escola possui uma grande responsabilidade na comunidade e na sociedade. Neste sentido, é de extrema necessidade que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuam para o progresso não apenas

acadêmico, mas também para o bem-estar e valorização do estudante, logo, na construção do sujeito.

Por fim, podemos perceber que os assuntos que predominam nas pesquisas, com base nas palavras-chaves 01, perpassam pela formação do sujeito, a sólida formação docente e as abordagens metodológicas efetivas para o processo de ensino e aprendizagem.

3.2 PALAVRA-CHAVE: PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS

Utilizando como palavra-chave *Práticas educativas nos anos iniciais* - *Prácticas educativas en los años inciales*, selecionamos 09 pesquisas que se interligam à temática proposta neste trabalho. Descrevemos abaixo os principais resultados das pesquisas, bem como, a conexão entre os mesmos:

Quadro 2: Resultados encontrados a partir das palavras-chave *Práticas educativas nos anos iniciais*

Autor	Tipo	Título	Ano	Principais achados da pesquisa
SANTANA, Marcela de Souza.	Dissertação	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência.	2017	Esta pesquisa tem como temática o desenvolvimento docente com foco no processo de socialização de professores em fase inicial, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da realidade de uma escola municipal localizada em Cuiabá-MT. O objetivo deste estudo é compreender como os professores iniciantes vivem a experiência frente aos desafios de socialização. Os resultados apontam que o processo pode se estender até o quinto ano de exercício da docência, levando em consideração que há diferentes níveis de desenvolvimento das professoras.

BATISTA, Deniele Pereira.	Tese	Experiências do tornar-se professora.	2017	O presente estudo traz como foco o processo de formação docente de professoras dos anos iniciais do EFI, com ênfase nas experiências que contribuíram para a construção de seus saberes e profissionalidades. A pesquisa contou com a participação de 13 professoras, escolhidas com critérios e perfis predefinidos. Como resultados, sobressaem as seguintes questões: 1) Os saberes docentes que auxiliam no êxito da prática pedagógica surgem a partir da experiência docente e não foram, exatamente, construídos nos cursos de Magistério ou Pedagogia. 2) A escola e a sala de aula são espaços reconhecidos para aprendizagens docentes, mesmo que ainda careçam de mecanismos e formas para o compartilhar dessas experiências. 3) O sistema educacional e as políticas públicas têm exercido um controle sobre as escolas e isso apresenta um forte entrave ao trabalho e a formação docente, uma vez que suas competências e autonomias são colocadas a prova. 4) As situações de conflitos no cotidiano da escola oportunizam para as professoras um tempo da produção de experiências, capazes de revestir sentido às suas ações, embora essas situações apresentam risco à sobrevivência do trabalho docente. 5) As professoras elaboram suas experiências buscando suas

				convicções pedagógicas e internas, aliadas ao que o ambiente lhes oferece.
ALMEIDA, Rosineire Silva	Dissertação	Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo sobre a docência de 11 professoras.	2017	Este trabalho tem como foco o estudo da didática, com o objetivo de investigar a docência dos professores de anos iniciais do EFI, que ensinam a partir da visão de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, em contraposição à ideia de ensino como ato de “professar um sabor”. Onze professoras de escola pública participaram como sujeitos desta pesquisa, sendo todas do estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicam que: 1) As professoras compreendem o ensino como um ato de investigação, que exige conhecimentos diversos e também especializado; 2) O professor é um pesquisador e criador de novas e variadas estratégias que buscam o ensinar. 3) Os casos analisados apontam uma mediação do professor entre o conhecimento e o aluno através de um processo pedagógico que perpassa por diferentes saberes, com o objetivo de suprir a necessidade dos alunos individualmente.
FERREIRA, Marilza Luiz.	Dissertação	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a formação continuada e a prática	2017	A dissertação em questão tem como objetivo compreender a formação continuada implementada a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compreendendo e identificando a influência destas orientações nas

		pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres - MT.		práticas pedagógicas de professoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT. A pesquisa apresenta como resultado os pontos fortes e fracos do Programa. Destacando como ponto forte a consolidação do projeto e a Feira do Conhecimento como estratégia pedagógica. Os resultados apontam também que as estratégias preconizadas pelo PNAIC apresentam como ponto fraco a rotatividade docente, devido à interpretação das Portarias (434/13/GS/SEDUC/MT, 310/014/GS/SEDUC/MT e 416/2015//GS/SEDUC/MT), que tratam da atribuição de aulas aos professores nas escolas estaduais de Mato Grosso.
OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento.	Dissertação	A formação de educadores dos anos iniciais: um estudo comparado entre a UNB e a McGill.	2017	A pesquisa em questão apresenta uma comparação sobre a formação de professores dos anos iniciais, a partir das faculdades: Universidade de Brasília no Brasil e da Universidade McGill, na cidade de Montreal no Canadá. Teve como objetivo comparar as propostas pedagógicas que fundamentam os cursos de formação docente e, a partir destes propósitos, refletir sobre a possibilidade de oportunizar uma aprendizagem comunicativa entre as duas instituições. Por fim, os resultados sinalizam que existem questões problemáticas na formação de ambas universidades, porém existem também pontos positivos que permitem a

				contribuição com as aprendizagens sobre o assunto, como a importância de delimitar objetivos claros nas diretrizes legais e a necessidade de ampliação das atividades de estágio.
GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho.	Dissertação	“A gente é tão importante na vida dos alunos”: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	2018	Esta dissertação apresenta uma discussão acerca da valorização docente e os aspectos centrais para o desenvolvimento educacional de profissionais. A investigação perpassou pelas narrativas docentes de professoras do EFI dos Anos Iniciais e as políticas públicas de valorização docente implementadas no Brasil, após a Constituição Federal de 1988. Os resultados obtidos a partir da análise narrativa da pesquisa foram agrupados por categorias, sendo elas: 1) As condições dos trabalhos da rede municipal. 2) A relação educativa com o aluno. 3) A relação da família, da escola e da socialização entre pares. Por fim, constata-se que as professoras pesquisadas partem da perspectiva de que a valorização docente ultrapassa questões contempladas nas políticas educacionais e envolvem diferentes aspectos de ordem subjetiva. Além disso, identificou-se a necessidade de articular a dimensão docente no que se refere à formação, remuneração, condição de trabalho e carreira.
GONÇALVES,	Dissertação	Pacto nacional	2018	A pesquisa em questão teve como

Marlene de Fátima.		pela alfabetização na idade certa: fragmentos da prática em relatos de experiência de professoras alfabetizadoras.		objetivo à análise de 101 relatos de experiência produzidos por professoras Alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre os anos de 2013 e 2017, com o propósito de verificar se as atividades relatadas pelas professoras contemplam os conhecimentos abordados durante suas formações, de forma que as suas práticas em sala de aula se aproximam dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa. A autora apresenta como resultados os relatos que evidenciam o trabalho voltado para a garantia dos Direitos de Aprendizagem na área da pesquisa. Sinaliza que algumas ausências foram encontradas, porém, as professoras compreenderam a importância do lúdico no período da alfabetização, assim como dos espaços de interação entre as crianças, a construção da oralidade e da escrita significativa desde o primeiro ano escolar.
AGOSTINHO, Margareth Wanderley.	Dissertação	A pedagogia social: Ciência transversal comprometida com o fazer. Uma educação, além dos limites da escola.	2018	A pesquisa em questão apresenta como perspectiva o reconhecimento de práticas alternativas voltadas à transformação da realidade dos envolvidos no contexto socioeducativo. Considerando o contexto neoliberal na Educação e diante deste cenário a urgência para a implementação de um

				projeto social, onde a educação se torne o tema central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações sociais e humanas. Tem como resultado a reflexão sobre repensar os planejamentos e ações, criando condições para que estas relações se tornem em sua essência sociopedagógicas.
VAZ, Luana.	Dissertação	A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.	2017	Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a importância da relação entre o professor e o aluno, sendo um aspecto fundamental para a prática pedagógica e a aprendizagem. A pesquisa foi realizada a partir de uma turma de 1º ano do EFI de uma escola pública do Distrito Federal. Os resultados da pesquisa indicam que as formas como a professora se relacionava com os estudantes era baseada em suas escolhas pedagógicas, seu próprio sistema de valores e crenças, assim como suas concepções sobre aprendizagem e infância. A professora não buscava conhecer os estudantes em ações específicas, mas sim com o intuito de proporcionar uma transformação na sala de aula, considerando o diálogo, o envolvimento emocional e o posicionamento dos estudantes como sujeitos. Por fim, o modo de funcionamento da turma estava conectado na construção subjetiva da professora, considerando a complexidade da relação entre o professor-aluno. Avaliando essa

				relação como algo multifatorial, a autora reforça que é necessário ampliar as discussões sobre essa dimensão subjetiva que constitui a sala de aula como espaço social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

A partir das análises realizadas neste campo, podemos constatar que os autores apresentam como tema central de pesquisa a formação docente a partir da prática pedagógica em sala de aula, como a autora Batista (2017) que buscou relatar as experiências que contribuíram para a construção dos saberes e profissionalidades de 13 professoras. Almeida (2017) também parte deste pressuposto através do objetivo de compreender como a aprendizagem é efetivada, utilizando o termo “fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Ferreira (2017) interliga-se aos autores acima, porém, a partir de outro viés metodológico, pois analisa os documentos nacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A autora contribui com a importância da formação para implementação do Pacto, analisando a influência destas orientações nas práticas pedagógicas dos professores. Já Oliveira (2017) apresenta um comparativo em duas faculdades para professores, uma no Brasil e a outra em Montreal, no Canadá.

A partir do lastro teórico apresentado, podemos perceber que as pesquisas são conectadas a partir de um mesmo contexto: a formação docente. Portanto, neste campo foram analisadas pesquisas que contribuem para a formação do professor dos anos iniciais, considerando suas problemáticas, influências e soluções.

3.3 PALAVRA-CHAVE: PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS OU SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS

Na palavra-chave *Papel do professor nos anos iniciais* ou *saberes docentes nos anos iniciais* - *Papel del profesor en los años iniciales* ou *saberes docentes en los años iniciales*, selecionamos 06 pesquisas que agregam à temática desta dissertação. Estão descritos abaixo os principais resultados das pesquisas, bem como a conexão entre as mesmas.

Quadro 3: Resultados a partir das palavras-chaves *Papel do professor nos anos iniciais* ou *saberes docentes nos anos iniciais*

Autor	Tipo	Título	Ano	Principais achados da pesquisa
VALLE, Rosane de Camillis Dalla.	Dissertação	Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais. [2]	2015	O objetivo desta pesquisa foi apresentar os processos envolvidos na construção dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora dos Anos Iniciais do EFI, assim como refletir acerca das duas atividades na atuação docente: a atividade de ensino e a de formação. Por fim, os resultados apresentam as complexidades que exigem a formação docente, em específico do professor alfabetizador, tendo em vista que ele deve ser um profissional em constante movimento, estabelecendo relação entre o fazer e a reflexão sobre a prática. A autora destaca o papel do professor nos aspectos que envolvem a relação entre: o ensino e a formação para docência; o conhecimento específico e o pedagógico; as práticas coletivas e as individuais.
MACHADO, Keyla Cristina da Silva.	Dissertação	Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do	2017	Esta dissertação surge a partir da problematização dos saberes construídos na prática pedagógica de professoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A análise dos dados direciona os resultados para os âmbitos do

[2] Apesar de a pesquisa ter sido concluída há sete anos, a mesma foi mantida devido à sua relevância para a temática.

		ensino fundamental.		planejamento de aula, elaboração de materiais didáticos, gestão do tempo em sala de aula, realização da reflexão crítica sobre a realidade, entre outros aspectos que perpassam pela prática pedagógica. Sendo assim, a autora sugere ações voltadas para a promoção de reflexões docentes em sua prática pedagógica de forma diária, como acompanhamento da realidade e a promoção de momentos de diálogos coletivos dentro da escola, de forma que os professores assumam uma postura auto formativa.
SANTANA, Marcela de Souza.	Dissertação	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência.	2017	A pesquisa de Souza apresentou como temática o desenvolvimento profissional docente com foco no processo de socialização de professores no início de sua carreira no primeiro ciclo do EFI em uma escola municipal no Mato Grosso. O estudo traz como objetivo compreender a experiência do trabalho docente de professores iniciantes frente aos desafios do processo de socialização. A autora realizou uma pesquisa de campo que apresentou os seguintes resultados: A socialização destes educadores pode se estender até o quinto ano de exercício da docência; neste período surgem diferentes questionamentos sobre o que é ser professor e o seu papel; e há diferentes níveis de desenvolvimento quanto à

				docência. O estudo, portanto, buscou contribuir para a temática do desenvolvimento profissional e a ressignificação do processo formativo, assim como a análise da qualidade da educação.
COSTA, Marina Marcos.	Dissertação	Currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes.	2017	A pesquisa tem como objetivo geral a compreensão da relação entre as práticas das professoras e a construção dos saberes docentes nas escolas municipais de Teresina-PI, considerando o currículo como espaço de participação, partindo do questionamento: qual a relação do currículo enquanto espaço de participação e a prática dos professores na construção dos saberes docente nas escolas municipais de Teresina? Os resultados da pesquisa sinalizam que a participação das professoras na construção do currículo da escola é prejudicada devido a operacionalização do Programa IAB nas turmas de 1º ano do EFI, pois as professoras ao seguirem o planejamento do programa abrem mão da autonomia de construir um currículo dentro da realidade escolar em que estão inseridas. Os dados expressam, que os saberes docentes são construídos por meio das experiências vividas no contexto de sala de aula.
MONTEIRO, Márcia Helena Nunes.	Tese	Análise de Teses e Dissertações que deram voz a	2018	A seguinte tese buscou analisar as pesquisas produzidas nos programas de Pós-Graduação

		professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada.		sobre a Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras, que compõe o acervo “Alfabetização no Brasil: o Estado de Conhecimento”. A pesquisa teve como objetivo compreender os significados dos cursos sobre alfabetização e letramento para as professoras alfabetizadoras. Os resultados apontam que há uma grande complexidade na formação docente e diferentes caminhos metodológicos. Foram considerados diferentes dados para análise da pesquisa, sendo eles: as interferências das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos sobre alfabetização e letramento, ressaltando a relação entre formação e trabalho; os limites e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras; e a compreensão da formação continuada como formação de adultos profissionais.
ABREU, Anisia Ripplinger.	Dissertação	Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	2017	Esta pesquisa parte da questão norteadora: “A concepção de alfabetização e currículo anunciada e materializada pelo PNAIC está presente nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC)?” Tem como objetivo geral analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e

				currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Os resultados da pesquisa apontam que as formações do PNAIC contribuíram pouco para a organização da concepção de alfabetização e currículo nos PPPs. A autora também evidencia que é necessário aumentar os debates e avanços sobre essa temática, assim como dar continuidade para a presente pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão dos conceitos essenciais da alfabetização para a definição dos currículos expressos nos documentos norteadores das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021)

A partir dos resultados apresentados acima, é possível traçar um lastro teórico entre as pesquisas descritas. Os estudos são interligados por analisarem a influência do papel do professor no contexto dos anos iniciais. Valle (2015) destaca que o papel do professor envolve aspectos entre o ensino, a formação docente, o conhecimento pedagógico e as práticas coletivas e individuais. Machado (2017), por sua vez, sinaliza que a prática pedagógica deve ser analisada e acompanhada de forma diária, ocasionando o diálogo coletivo dentro do espaço escolar e que, desta forma, os professores assumam uma postura auto formativa.

Analisando as pesquisas deste campo é possível verificar que as mesmas se interligam a partir das temáticas de construção dos saberes docentes, considerando a realidade escolar e a ressignificação do processo formativo.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa foi desenvolvido a partir de cinco grandes áreas, sendo elas: 1) Pressupostos da aprendizagem significativa, onde dialogamos acerca da teoria de David Ausubel (1980; 2000) e do desenvolvimento cognitivo alinhado ao processo de ensino e aprendizagem; 2) Alfabetização e letramento: um processo pedagógico alinhado à aprendizagem significativa; neste campo traçamos um lastro teórico entre a história da alfabetização e do letramento, a aprendizagem significativa e o uso social da linguagem, proposto por Freire (1989; 2000; 2016; 2017) e Soares (2009; 2016; 2020); 3) Os saberes docentes relacionados à alfabetização e ao letramento; 4) Discutimos acerca da formação docente e suas implicações no processo de aprendizagem, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5) Psicogênese da língua escrita: os níveis de escrita por Ferreiro e Teberosky (1999). A partir destas temáticas, apresentamos também, brevemente, os traços teóricos de Piaget[3] (2013).

Neste capítulo, portanto, abordamos os conceitos da Psicogênese da língua, assim como os níveis de aprendizagem, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; atribuições teórico-práticas que visam a aprendizagem significativa e os saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento. Aqui expomos as características e atribuições do processo docente para a alfabetização e letramento; e práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: metodologias ativas e práticas disruptivas. Por fim, consideramos as práticas pedagógicas e disruptivas e as metodologias ativas como potencializadoras do processo de aprendizagem significativa.

4.1 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Desde o momento do nascimento, os seres humanos estão imersos em inúmeros estímulos e aprendizagens e este desenvolvimento seguirá durante toda a vida. Partindo deste pressuposto, ofertar uma aprendizagem conectada à sua

[3] Compreendemos que o objetivo de Jean Piaget não era discutir, especificamente, o processo de alfabetização e letramento, entretanto, o citamos aqui, pois suas pesquisas englobam diferentes aspectos do desenvolvimento infantil que perpassam pela etapa de aquisição da leitura e da escrita. E também porque os seus achados foram subsídios para a construção da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

utilidade prática resulta em um desenvolvimento cognitivo mais significativo. Neste sentido, David Paul Ausubel (1980, 2000), através da Teoria da Assimilação, apresenta o termo aprendizagem significativa.

Ausubel (1980, 2000) foi um professor e psicólogo americano que desenvolveu diferentes pesquisas na linha cognitivista da aprendizagem, considerando diversas dimensões. O psicólogo teve como base as teorias de Jean Piaget (1986), que apresentava a ideia de que a evolução cognitiva do sujeito ocorria a partir do processo de assimilação e acomodação, considerando também o meio em que a criança estava inserida. Para Piaget (1986, p. 38) “do mesmo modo, a aprendizagem de uma operação intelectual (a numeração, por exemplo) implica a recordação dos próprios objectos ou das experiências realizadas com os objectos”. Entretanto, diferente do autor suíço, Ausubel (1980;2000) focou suas abordagens na aprendizagem sistematizada a partir de técnicas e práticas de ensino (DISTLER, 2015). Para Distler (2015, p.194):

> Ausubel é considerado, junto com Piaget, Bruner e Novak, um dos expoentes da linha cognitivista. Essa linha de estudo enfatiza o processo da cognição, defendendo que o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra; preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e a utilização das informações envolvidas na aprendizagem, procurando identificar padrões nesse processo.

Nas palavras de Ausubel (2000, p. 54):

> O surgimento de significados, à medida que se incorporam novos conceitos e ideias na estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo [...] antes de os significados poderem ser retidos, necessitam, em primeiro lugar, de ser adquiridos e o processo de aquisição é extremamente activo.

Para Ausubel, segundo Moreira e Masini (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação é interligada a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Isto é, quando a nova aprendizagem é conectada à realidade do sujeito, ao que ele já conhece. A partir destes conhecimentos consolidados o professor poderá proporcionar novos saberes.

Ausubel (2000, p. 97) explica que os processos mentais e a linguagem têm um grande papel na aprendizagem significativa, pois

> [...] a aquisição de ideias e de conhecimentos de matérias depende da aprendizagem verbal e outras formas de aprendizagem simbólica [...] devido

> à linguagem e ao simbolismo que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível.

Segundo Ausubel (1968; 1980; 2003), a aprendizagem pode ser de duas formas: memorística e significativa. A memorística, também chamada de aprendizagem mecânica, ocorre quando as novas informações não interagem com os conceitos prévios do estudante (PELIZZARI et al., 2002). Um forte exemplo da aprendizagem mecânica é quando o estudante memoriza os conteúdos para realizar uma avaliação e, após este momento, os esquece. Neste exemplo, percebemos que a construção cognitiva não ocorreu de forma significativa. Pelizzari e demais autores (2002, p. 3) afirmam que existem duas condições importantes para desenvolver as teorias de Ausubel:

> Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

É possível perceber que Ausubel entende que, para ocorrer a aprendizagem significativa, o estudante tem a sua responsabilidade assim como o educador. Não é possível ensinar para quem não está disposto a aprender. O educar é responsável por ofertar meios para que a aprendizagem ocorra e o estudante precisa estar disponível para construí-la. Trata-se, portanto, de partir de algo que faça sentido para o estudante e, assim, “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida” (AUSUBEL, 1980, p. 359).

Compreendendo os conceitos acerca da aprendizagem mecânica e da aprendizagem significativa, entrelaçamos esses ao processo de alfabetização e letramento. A aprendizagem significativa está diretamente conectada aos processos de desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Como poderíamos alfabetizar e letrar com métodos sem real significado, apenas com construções cognitivas mecânicas, como descreve Ausubel?

Segundo Paulo Freire (2017, p. 33) é preciso ir além dos métodos mecânicos:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa inclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Cabe, portanto, aos docentes, ofertar um processo de aprendizagem considerando os saberes prévios dos estudantes, ocasionando assim o que é apresentado por Ausubel (2000) e Freire (2017): uma aprendizagem significativa e emancipatória, não mais mecânica e bancária[4].

4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO PEDAGÓGICO ALINHADO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para compreendermos as discussões acerca da alfabetização e do letramento é necessário compreender o que cada conceito simboliza. Sendo assim, o processo de alfabetização consiste na aquisição da habilidade da leitura e da escrita, enquanto o letramento consiste no uso desta habilidade em conjunto com as vinculações sociais deste sistema simbólico. Freire (2017), afirma que o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. Constatamos, portanto, que são processos distintos, porém indissociáveis. Para Soares (2016), a alfabetização busca a decodificação do sistema de escrita e o letramento busca a compreensão deste sistema de forma crítica e para uso social, reforçando assim o conceito anteriormente apresentado.

Ao adentrarmos no contexto sócio-histórico do processo de alfabetização, percebemos que os conceitos descritos acima nem sempre foram compreendidos e considerados de forma correta. Analisando o período de 1920 a 1970 é possível perceber que o processo de alfabetização estava atrelado à maturidade do estudante, sendo assim, as crianças eram agrupadas de acordo com o seu “nível” de aprendizagem. Em 1939, o governo federal criou o primeiro Curso de Pedagogia, através da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI), a partir do decreto-lei n.1.190/39

[4] Termo utilizado por Paulo Freire, na obra Pedagogia do Oprimido (1968), para descrever a educação transmissora de conteúdos, onde o professor é o detentor do conhecimento e o estudante é o “banco”, onde são “depositados” os saberes.

(CRUZ, 2011). Neste curso eram formados bacharéis, onde os estudantes seriam direcionados para gestão educacional, e licenciados, que seriam os professores atrelados à prática docente. Entretanto, uma única faculdade não era capaz de suprir a demanda, ocasionando numa grande parcela de professores alfabetizadores sem curso superior, conforme afirma Gonçalves (2020).

Um forte exemplo desta defasagem é a realidade brasileira na década de 1980. Neste período, as discussões acerca da alfabetização e do letramento foram surgindo, pois constata-se que a população estava alfabetizada, porém, não dominava as habilidades e competências necessárias para a emancipação social, dificultando assim o progresso da sociedade, como expõem Guedes, Coelho e Paião (2018). Neste sentido, as discussões acerca desta temática foram crescendo no Brasil, buscando a qualificação do processo de alfabetização e de letramento. Guedes, Coelho e Paião (2018) enfatizam esta trajetória a partir da linha cronológica apresentada na Figura 1.

Figura 1: Discussões sobre a alfabetização no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de Guedes, Coelho e Paião (2018).

Neste sentido, é possível perceber que precisamos percorrer um longo caminho para que possamos contemplar toda a sociedade brasileira, de forma que a alfabetização e o letramento sejam processos de emancipação do sujeito. Para

Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Portanto, antes de ler e escrever, o estudante compreende o mundo à sua volta, isto é, a organização social, os símbolos presentes na sociedade e, desta forma, comunica-se da maneira possível. Neste sentido, se faz necessária uma intervenção pedagógica voltada à aprendizagem significativa, sendo assim, o estudante deveria ser inserido a práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita a partir da sua realidade.

Como vimos, David Ausubel (2000) apresenta o termo aprendizagem significativa, a partir da teoria do desenvolvimento cognitivo em oposição à aprendizagem voltada à memorização. Para o autor:

> As razões para esta diferença na origem principal daquilo que se considera, por convenção, como “conhecimento” são bastante evidentes: a memória semântica é o resultado ideal de um processo de aprendizagem significativa (não memorizada), de onde emergem novo(s) significado(s). Estes são os produtos substantivos da interacção entre significados potenciais no material de instrução e as ideias “ancoradas” relevantes existentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2000, p. 9).

Ausubel (2000) parte da linha cognitivista, assim como Jean Piaget, e enfatiza que a aprendizagem inicia a partir da realidade do sujeito, isto é, o estudante atribui sentido à construção do conhecimento à medida em que o mesmo está ligado ao seu meio. Neste sentido, Distler (2015, p. 5) afirma que:

> A teoria da Aprendizagem Significativa procura explicar como funcionam os mecanismos internos para a formação da aprendizagem na mente humana e como se estrutura esse conhecimento. Sua teoria da Aprendizagem Significativa está fundamentada na premissa de que a mente humana, nos aspectos cognitivos, é uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos e está continuamente se diferenciando pela aquisição de novos conceitos, proposições e ideias.

Ao compreendermos a Teoria da Aprendizagem Significativa, criada por Ausubel, entrelaçamos os aspectos do desenvolvimento apresentados ao processo de alfabetização e o letramento, reforçando a importância de considerar as construções cognitivas do sujeito.

Em outros períodos da alfabetização brasileira, questões como as descritas acima não eram consideradas, inclusive eram utilizados métodos mecânicos que

partiam da memorização da escrita e dos fonemas e não da construção dos mesmos, o que desconsiderava o processo, a construção e a autonomia de aprendizagem do sujeito. Para Freire (2016, p.47):

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos; [...]. Um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Sinalizamos que existem muitos métodos para alfabetizar, porém, é imprescindível que eles estejam alinhados às necessidades do grupo em questão, ocasionando uma aprendizagem significativa e libertadora. Sendo assim, além de proporcionar a compreensão e o domínio pleno dos conhecimentos para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, cabe ao professor compreender a realidade do estudante, colocando-o como centro do processo. A alfabetização e o letramento são processos individuais, nos quais o professor atua como mediador, reforçando a hipótese de que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem.

4.3 OS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém, indissociáveis. Neste tópico vamos discutir acerca dos saberes docentes relacionados a práticas pedagógicas de desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita, para e com o uso crítico e social. “A alfabetização é apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2020, p. 346) e o conjunto entre este conceito e o letramento constituem o necessário para ler e escrever, compreendendo e interpretando o que está sendo apresentado.

Considerando as mudanças sociais ocasionadas a partir da contemporaneidade, conforme descrito por Bauman (2017) na obra *Tempos líquidos*, é necessário que os professores busquem novos caminhos para suas práticas pedagógicas. Entretanto, antes de discutirmos acerca dos novos caminhos e metodologias, precisamos adentrar à formação básica docente.

Silvestre (2009)[5] realizou um levantamento de algumas matrizes curriculares das graduações brasileiras em Pedagogia, visando verificar quais disciplinas são voltadas à construção dos saberes linguísticos, em específico a alfabetização e o letramento. Abaixo, na figura 2, apresentamos dados que ilustram a discussão:

Figura 2: Disciplinas linguísticas

Tabela I - Disciplinas lingüísticas:

Universidade:	Disciplinas (obrigatórias) lingüísticas (nome)	Quantidade de disciplinas	Total da Carga horária lingüística ou créditos	Total de créditos do curso
UFS Univ. Federal de Sergipe	Lingüística aplicada à alfabetização Aquisição e desenvolvimento da linguagem	2	8	217
UEMA Univ. Estadual do Maranhão	Produção textual; Língua portuguesa.	2	8	175
UNERJ Centro univ. Jaraguá do Sul – SC	Língua portuguesa I; Língua portuguesa II; Fundamentos e metodologias de Língua Portuguesa I; Fundamentos e metodologias de Língua Portuguesa II	4	20	214
UFTM Univ. Fed. do Triângulo Mineiro	Linguagem e Metodologia do Ensino I, II e III;	3	330h	2640h
UFSCAR Univ. Fed. de S. Carlos	Alfabetização e Letramento Conteúdos e seu Ensino; Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino;	2	14	220
UNESP Fac. de Ciências e Letras de Araraquara	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.	2	240h (120 teóricas)	2900h

Fonte: Silvestre (2009, p.26).

[5] Compreendemos que as matrizes curriculares podem ter sofrido alterações até então, tendo em vista que este material é de 2009. Entretanto, o objetivo é apresentar o contexto histórico da formação docente no âmbito da alfabetização e do letramento, o que justifica o uso do material deste ano.

Analisando o cenário curricular apresentado pelo autor podemos perceber que há uma defasagem nas disciplinas ofertadas na área da linguagem, o que ocasiona uma redução dos conteúdos teóricos e práticos sobre alfabetização e letramento. Nesta perspectiva, percebemos que a formação inicial docente sofre um grande impacto que influencia diretamente na escola e nos índices da educação brasileira. Afinal, como podemos esperar que os professores estejam preparados para atuar nas escolas, desenvolvendo saberes voltados à alfabetização e ao letramento, se a sua formação básica não contempla os aspectos linguísticos?

A inquietação apresentada engloba algo mais profundo: a redução das Ciências Humanas nas universidades e faculdades brasileiras, assim como a redução de bolsas de pesquisa e formação continuada docente. Esta discussão, ainda que não seja o escopo da presente pesquisa, é ampla e necessita de um olhar atento, pois poderá refletir em consequências sérias para a educação como um todo, atingindo os diferentes níveis de ensino.

As perspectivas apresentadas são entrelaçadas a três pontos: 1) O fomento das discussões sobre alfabetização e letramento no Brasil; 2) A revisão das matrizes curriculares visando o desenvolvimento de saberes docentes voltados à temática; 3) A implementação de políticas públicas que visam agregar e fortalecer a formação docente. Afinal, não é possível atingir bons índices de alfabetização e letramento ou discutir sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa, se a defasagem acontece na formação inicial e os profissionais não são preparados para isso.

4.4 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: OS NÍVEIS DE ESCRITA POR FERREIRO E TEBEROSKY

Em 1974, as psicolinguistas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram seus estudos acerca da aquisição linguística do sujeito, com foco no processo de alfabetização, tendo como base as pesquisas construtivistas de Jean Piaget. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 02):

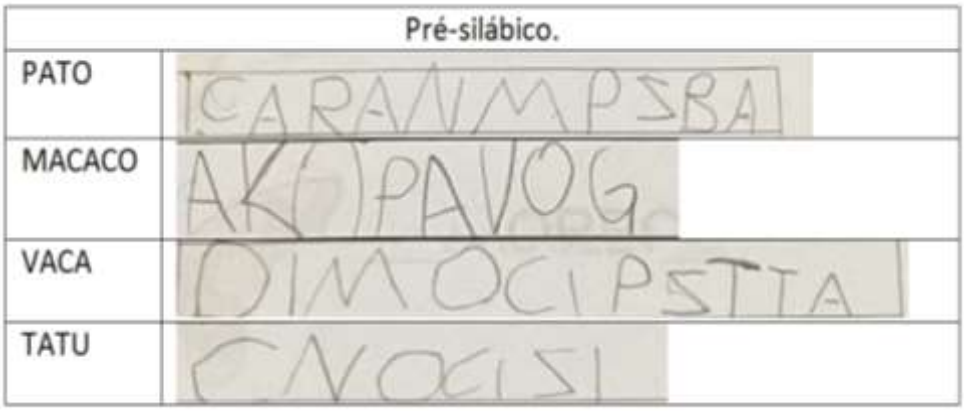
> Assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem [...] fazendo com que buscassem, na Psicolinguística, fundamentos para a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Em 1986, as pesquisadoras publicaram a sua primeira obra no Brasil: *A psicogênese da Língua Escrita*, que logo se tornou referência no processo de alfabetização e letramento. As autoras relatam que a criança está inserida em um meio social onde há presenças de sistemas simbólicos, como a escrita, e é preciso construir a alfabetização a partir da compreensão destes símbolos. Entretanto, há de ser considerado que antes de a criança aprender a ler ou a escrever, ela aprende a enxergar o mundo, a compreender sons, cores, formas, a movimentar o seu próprio corpo e a forjar sua visão enquanto cidadã-social. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17): “Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, de seu conhecimento)”.

A ação educativa a partir da perspectiva alfabetizadora perpassa pela construção do sujeito, assim como da sua realidade local e das questões globais. Para que este processo tenha êxito, as autoras compreendem que há níveis de construção e que devem ser considerados com atenção e cuidado, são eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

No nível silábico, a criança ainda não relaciona a escrita com a pronúncia das palavras. Gradativamente, começa a reconhecer que a escrita representa a fala, isto é, a criança toma consciência de que a fala também pode ser expressada de maneira escrita. Passa a pensar que para escrever é preciso ter uma quantidade mínima de letras ou símbolos, com variações dentro da palavra, mas não entre uma palavra e outra. Abaixo exemplos deste nível, na Figura 3.

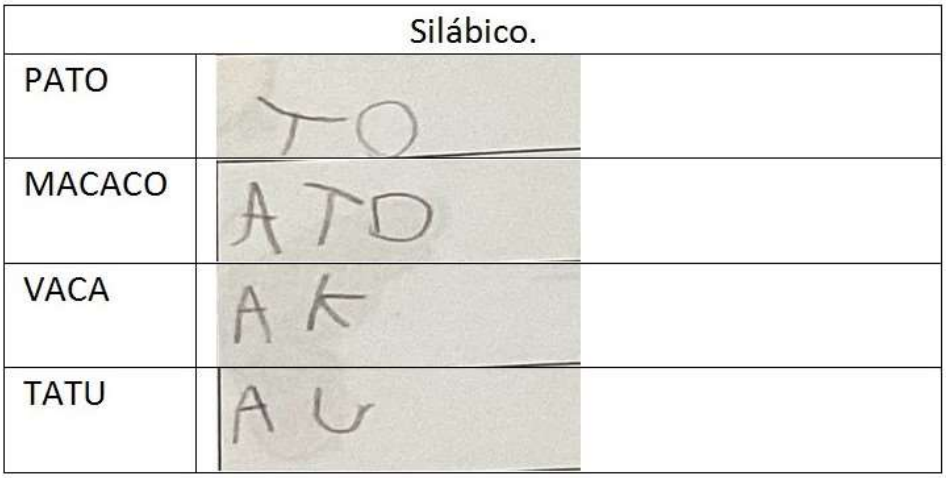
Figura 3: Psicogênese da língua escrita: Nível Pré-silábico.



Fonte: Acervo particular da autora (2022).

Após o nível pré-silábico, passamos para o silábico. Nesta fase, a criança faz tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das marcas gráficas que representam a palavra (sílabas, blocos sonoros), isto é, ela começa a compreender que as letras têm sons e que as mesmas representam o que é falado. Neste momento, a criança percebe os sons da sílaba e atribui a cada sílaba uma letra, que pode ou não ter o valor sonoro convencional. Portanto, as hipóteses perpassam pelas expressões das sílabas por apenas uma letra.

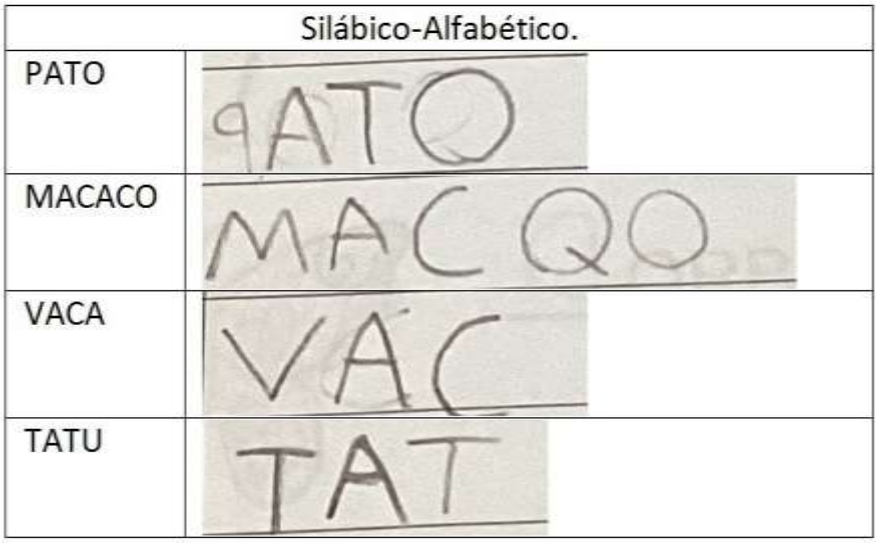
Figura 4: Psicogênese da língua escrita - Nível silábico



Fonte: Acervo particular da autora (2022).

No nível silábico-alfabético, a criança entende que escrever é representar as partes sonoras das palavras, isto é, ela compreende que as sílabas são “conjuntos” de letras, não apenas uma. Neste momento estará na transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a empregá-los.

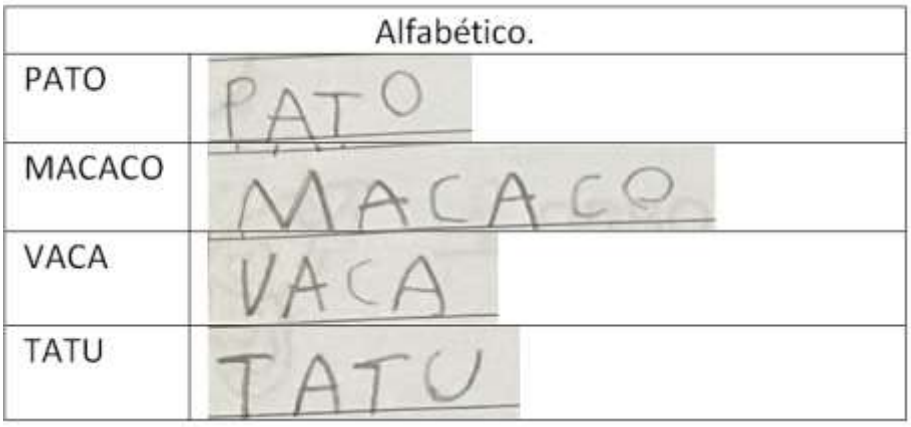
Figura 5: Psicogênese da língua escrita - Nível Silábico-Alfabético



Fonte: Acervo particular da autora (2022).

Por fim, no nível alfabético, a criança descobre que a sílaba não pode ser usada como unidade, ela compreende que cada um dos caracteres da escrita representam um valor sonoro (fonema). Neste momento, a criança passa a compreender as letras e as sílabas, reproduzindo adequadamente o fonema de uma palavra. Mesmo que a escrita ortográfica não esteja correta, podemos dizer que a criança chegou na fase alfabética, pois percebeu todos os fonemas contidos na palavra.

Figura 6: Psicogênese da Língua Escrita - Nível Alfabético



Fonte: Acervo particular da autora (2022).

Ao compreendermos o processo de forma detalhada e visando os níveis da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), é possível realizar um trabalho pedagógico

exitoso, que visa a aquisição completa da habilidade da leitura e da escrita. Para Ferreiro (2017, p. 16), o processo de representação da linguagem e o de alfabetização passam por uma tríade: “[...] temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto”.

Ao refletirmos acerca desta temática é necessário considerar, portanto, a complexidade destes três fatores, que não ultrapassam apenas as questões teóricas, mas englobam a individualidade e subjetividade dos sujeitos, seja como construtor de sua aprendizagem (o estudante) ou como facilitador do processo (o professor).

4.5 ATRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS QUE VISAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao adentrarmos no contexto dos anos iniciais, especificamente no período de alfabetização, contemplamos diferentes características e atribuições que subsidiam o processo docente. O professor alfabetizador é aquele que auxilia no processo de aquisição da linguagem, atuando como mediador do processo educativo, tornando o estudante protagonista de sua aprendizagem. Para Freire (2016, p. 92):

> No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente.

A relação descrita por Freire (2016) nos primeiros anos escolares é essencial para a criação de vínculos, logo, para a construção do processo de aprendizagem do estudante e do professor. Dentre as atribuições teórico-práticas deste docente, o afeto e a relação para e com os estudantes é parte inicial para a aprendizagem significativa. O professor alfabetizador não é aquele que transmite conteúdos, mas sim, aquele que cria possibilidades para levantamento de hipóteses dentro do processo de desenvolvimento da criança. Este cenário somente é possível quando o sujeito sente confiança e segurança dentro do espaço da sala de aula. Para que isso

aconteça, cabe ao docente um olhar atento aos estudantes, com intervenções e respeito à realidade em que está inserido. Freire afirma (2016, p. 62):

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Entrelaçamos o pensamento descrito acima à aprendizagem significativa, que considera os saberes prévios do educando para a construção de novas habilidades e conhecimentos. Distler (2015, p.5) enfatiza que "a aprendizagem significativa ocorre quando as ideias novas vão se relacionando na mente do indivíduo de forma não arbitrária e substantiva com as ideias já internalizadas".

Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) explicam que uma forma de potencializar a aprendizagem significativa é por meio de metodologias que possam desafiar os estudantes, como a resolução de problemas e o estímulo à criatividade. Em suas palavras:

> Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 485).

Como podemos perceber, as metodologias ativas, desafiadoras e que promovem o protagonismo estudantil são campo fértil para a aprendizagem significativa. O professor alfabetizador, portanto, é aquele que utiliza metodologias ativas e considera os saberes prévios do estudante para a aquisição das habilidades da leitura e da escrita. De forma prática, este processo pode iniciar a partir do levantamento de saberes a partir de uma sondagem, verificando os níveis de escrita dos estudantes, conforme prevê Ferreiro e Teberosky (1999). A partir deste estudo, é possível intervir com clareza nas práticas pedagógicas para, desta maneira, contribuir com a aprendizagem do estudante. Segundo Freire (2016, p.110):

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha o seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade

> de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive a sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Fica claro que ensinar vai além de estar em sala de aula, pois perpassa pelas dimensões mais transformadoras da sociedade. Ensinar exige escuta, diálogo, respeito, compreensão, democracia e criticidade. Dentro do contexto alfabetizador, ensinar é modificar a sociedade a partir da dignificação do sujeito. Este é o principal papel docente.

4.6 PRÁTICAS VOLTADAS À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS

Antes de abordar as temáticas voltadas às práticas de ensino no contexto dos Anos Iniciais (EFI) é preciso compreender as realidades do atual modelo escolar implementado no Brasil. As escolas brasileiras seguem um modelo que corresponde à sociedade, entretanto, um modelo que é reproduzido há muitas décadas e que nem sempre atende às reais necessidades sociais. Há uma dualidade nesta questão, pois por mais que esse método escolar reflita a sociedade, ele nem sempre contempla o que é realmente necessário para o pleno desenvolvimento da mesma. Segundo Oyazarbal (2013, p. 19), “a educação corresponde a um projeto de sociedade. Cada sociedade, a partir de sua constituição imprime um sentido próprio à formação que deseja para os indivíduos que a integram”.

Nesta perspectiva, a escola dialoga com os fatores sociais, culturais e psicológicos do meio para desenvolver o seu projeto pedagógico. A organização escolar, as disciplinas, currículos, regras e demais aspectos que contemplam este campo não são neutros e apresentam uma preposição entre o novo - a sociedade atual e suas quebras de paradigmas - e o velho - os métodos de ensino que são reproduzidos há muito tempo (transmissão de conteúdos). Ao compreender que as práticas escolares são resultado da sociedade em que estamos inseridos, é possível verificar que há uma contradição referente aos métodos aplicados. Como será possível desenvolver cidadãos críticos-reflexivos e responsáveis pelo meio, quando apenas repetimos padrões implementados há muito tempo?

Levantar debates acerca das novas tendências pedagógicas traz à luz os modelos educativos vigentes em nosso país, assim como as mudanças necessárias para a efetivação da aprendizagem significativa. Como já descrito, alfabetizar e letrar é oportunizar ao sujeito a contribuição plena na sociedade e como poderíamos fazer isso se não rompermos a transmissão de conteúdos? Afinal, o estudante é o protagonista na construção do seu próprio saber. Freire (2015, p.121) afirma:

> Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". [...]. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor.

Para que essa construção seja possível, precisamos, enquanto docentes, ofertar aos estudantes práticas disruptivas[6] conectadas às metodologias ativas. As práticas disruptivas compreendem propostas que rompem o padrão de uma pedagogia transmissora e compreendem um fomento para a construção de uma nova escola. Já as metodologias ativas correspondem aos diferentes métodos onde o protagonismo do estudante e do professor estão correlacionados, portanto, a construção em sala de aula ocorre a partir da relação entre os pares. Compreendemos que a partir da relação das práticas pedagógicas disruptivas, com abordagens metodológicas diferenciadas, a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000) pode ser consolidada. Entretanto, cabe ao professor realizar atividades pedagógicas conectadas à realidade do sujeito e ao estudante cabe a disponibilidade e abertura para aprender.

No contexto dos anos iniciais da alfabetização e letramento, as práticas disruptivas contemplam a construção da fonética, o processo da psicogênese da língua, entre outras atividades que proporcionam ao estudante a reflexão acerca do sistema da escrita e suas utilidades político-sociais. Da mesma forma, cabe ao educador preparar um ambiente alfabetizador, onde o estudante possua uma interação maior com materiais diversos, como: manipulação de jogos alfabéticos, jornais, revistas, calendários, parlendas, etc. (OYAZARBAl, 2013).

---

[6] Usamos o termo "disruptivas" no sentido de romper com o que está posto, em um movimento inovador, de fazer novo, diferente, como sugerem Christensen, Horn e Johnson (2012).

No quadro abaixo, descrevemos algumas práticas pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa, ao processo de alfabetização e letramento e às metodologias ativas. Estas práticas foram realizadas com diferentes turmas, mas todas são do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nossa prática docente.

Quadro 4: Atividades pedagógicas práticas realizadas a partir da perspectiva da aprendizagem significativa

Atividade	**Áreas do conhecimento**	**Registro**
Nesta atividade, os estudantes foram provocados a reconhecer as partes de seu corpo, conforme previsto na área de ciências da natureza e utilizá-las para expressar suas emoções no momento presente.	Arte e Ciências da natureza.	Fonte: Arquivo pessoal (2018)
A atividade do registro foi referente a um projeto voltado ao estudo das formigas, que surgiu a partir do interesse dos estudantes. Na foto em questão, o estudante está apresentando para a turma a sua pesquisa acerca da temática.	Língua Portuguesa e Ciências da natureza.	Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Seguimos o projeto das formigas, descrito acima, estudando diferentes animais. Desta vez, os estudantes pesquisaram acerca do pássaro João de Barro, um animal característico da Região Sul do país. Através desta pesquisa, trabalhamos a história do pássaro e a construção de sua casa.	Arte, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza.	 Fonte: Arquivo pessoal (2021)
Estudamos, no mês de junho, as festividades acerca da Festa de São João. Unimos a história desta festividade, a pesquisa, o local onde estamos inseridos e assim, construímos o jardim das palavras juninas. Cada estudante escolheu uma palavra e estudou acerca dela.	História, Geografia e Língua Portuguesa.	 Fonte: Arquivo pessoal (2021)
Através da História de Léia Cassol – Chá das Maravilhas, os estudantes criaram biscoitos para a hora do chá. Cada estudante escolheu uma palavra/emoção conforme descrito na história.	Arte e língua portuguesa.	 Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Os estudantes iniciaram o ano descobrindo a história do seu nome, assim como a história de sua família. A partir deste estudo, os mesmos construíram novas palavras utilizando as letras do nome. Além disso, estudamos sobre quantidades.	Matemática, História e Língua Portuguesa.	 Fonte: Arquivo pessoal (2021)
Perto da escola há uma macieira. Os estudantes ficaram muito curiosos e levantaram diferentes hipóteses sobre a árvore. A partir deste interesse, construímos uma macieira matemática, onde os estudantes colhiam as “maçãs numéricas” e quantificavam junto aos colegas.	Matemática e Língua portuguesa.	 Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir das suas práticas docentes.

Podemos perceber, portanto, que a aprendizagem significativa está relacionada à construção do sujeito e à participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, de forma que sua autonomia e suas experiências prévias sejam consideradas e respeitadas. Conforme descrito acima, é nesta etapa do desenvolvimento humano que muitas aprendizagens são consolidadas e logo refletirão na vida adulta. Além das perspectivas apresentadas, precisamos considerar os saberes necessários ao letramento e suas especificidades, assim como a ampliação dos repertórios culturais e das abordagens metodológicas na sala de aula, visando a implementação efetiva das metodologias ativas nos contextos escolares diários - articulando teoria e prática.

Para Gadotti (2003, p. 2) “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”. Portanto, ao discutir práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa, ultrapassamos os muros da escola e das simples discussões sobre atividades escolares cotidianas, vamos além e adentramos no *sonho* de uma pedagogia para todos, construída a muitas mãos, visando o desenvolvimento integral do sujeito. E neste sentido, acreditamos que as metodologias ativas e as práticas disruptivas podem auxiliar na construção da aprendizagem significativa e no processo de alfabetização e letramento. Apresentamos mais sobre esta questão, a partir da perspectiva das professoras alfabetizadoras, no capítulo 5, tópico 5.1 desta dissertação, na sequência, denominado *As vozes do campo empírico.*

5. ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com sete professoras alfabetizadoras de uma escola privada assistencial situada em Porto Alegre a partir do uso da ferramenta *Google Forms*. Todas as professoras convidadas contribuíram para a pesquisa, compartilhando os seus saberes e inferências acerca da temática. Estas professoras são citadas nesta dissertação como: a) Professora 1 (P1); b) Professora 2 (P2); c) Professora 3 (P3); d) Professora 4 (P4); e) Professora 5 (P5); f) Professora 6 (P6); g) Professora 7 (P7). Essa descrição foi organizada para compreender a perspectiva de cada uma diante das propostas apresentadas, preservando a identidade de todas.

As professoras selecionadas exercem a unidocência nas turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais na referida escola e possuem a faixa etária de 25 a 40 anos. As docentes trabalham, em média, há seis anos na Educação Básica. As respostas apresentadas foram retiradas do formulário preenchido pelas professoras[7].

Nas questões apresentadas, as participantes da pesquisa foram convidadas a refletir acerca da sua prática pedagógica, das metodologias ativas e da aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e letramento. Na sequência apresentamos a análise dos dados, seguindo a ordem de apresentação das questões, de 01 a 09.

5.1 AS VOZES DO CAMPO EMPÍRICO

Iniciamos a análise de dados a partir da pergunta número 01: “O que você conhece sobre a temática de metodologias ativas?”. Nesta perspectiva, as docentes apresentaram um ponto de compreensão em comum: a construção do conhecimento a partir do protagonismo do estudante. A P1 compreende que as metodologias ativas apresentam uma “forma de repensar o ensino tradicional, tornando o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizado”. Já a P6 relata que as metodologias ativas “são as diversas formas de trazer aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos”.

[7] Salientamos que as respostas apresentadas estão sem interferências, portanto, foram descritas do modo em que as professoras relataram.

Os aspectos apresentados pelas professoras dialogam com Freire (2016, p. 47) quando o autor relata: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta perspectiva vai, também, ao encontro do relato da P3, que compreende que as metodologias ativas podem “colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Considerando os relatos das P1, P3 e P6 e a conexão com Freire, acreditamos que as metodologias ativas apresentam caminhos possíveis para o fomento da aprendizagem significativa, isto é, utilizar as metodologias ativas favorece o protagonismo do sujeito e a construção de sua aprendizagem.

Com a pergunta 02, “você acredita na importância das metodologias ativas na alfabetização?”, percebemos que as docentes compreendem que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e de sua autonomia, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Na figura abaixo apresentamos que, por unanimidade, as docentes acreditam na importância das metodologias ativas para o processo de alfabetização.

Gráfico 1: Metodologias ativas na alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Como justificativa para a resposta apresentada na figura, a P2 relata que com o uso das metodologias ativas no processo de alfabetização o estudante pode trazer sua realidade para o aprendizado. Em consonância com a P2, a P5 justifica: “acredito ser de muita importância na alfabetização, pois os alunos se tornam protagonistas da aprendizagem, com iniciativa e assim construindo saberes sólidos”.

Os relatos das duas professoras estão alinhados a Ausubel (2000) e à teoria da aprendizagem significativa, na qual o autor apresenta que, para a aprendizagem ser consolidada de forma significativa, com sentido, é preciso considerar a bagagem prévia dos estudantes e a sua realidade. Neste ponto, percebemos a importância de considerar os saberes prévios dos estudantes para assim auxiliá-los na construção do conhecimento, de forma que o professor possa oportunizar situações de aprendizagem com sentido e conectadas à realidade dos sujeitos.

As inferências apresentadas acima vão ao encontro da pergunta 3: “Como você define a aprendizagem significativa?”. Nesta pergunta as professoras apresentaram a sua compreensão sobre o termo em questão. Para a P3:

> Acredito que aprendizagem significativa é conhecer a realidade dos estudantes e proporcionar momentos que possam despertar a curiosidade e motivação. Até mesmo quando vamos fazer leituras, deixar que eles despertem a curiosidade e a partir daí construir com eles esse conhecimento e buscar as respostas juntos. Ou até mesmo quando pensamos em sala de aula invertida.

Já a P1 acredita que a aprendizagem significativa, no contexto da alfabetização, é “dar vez e voz aos alunos, considerar suas leituras de mundo, atrelar o currículo às suas experiências, valorizar seus saberes prévios sobre a língua materna”. A P7, em consonância com a P1 E P3, acredita que a aprendizagem significativa é a “aprendizagem que toca, que ocasiona os atravessamentos de vivências trazidas pelos estudantes”. Neste sentido, compreendemos que ofertar proposições pedagógicas que visam à experiência e ludicidade dentro das ações cotidianas favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes desta faixa etária (06 a 07 anos de idade). Enfatizamos, inclusive, que ao abordar o conceito de aprendizagem significativa, estamos abordando um desempenho global e, como já descrevemos, repleto de sentido. Sendo assim, nossas percepções se alinham de certa forma às expressas pelas docentes.

O pensamento de Freire (1989, p.9): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, se conecta com as ideias das professoras, o que fortalece a ideia de que a aprendizagem significativa está diretamente conectada à realidade dos sujeitos e à sua compreensão de mundo. Nesta pergunta, as professoras apresentaram, novamente, o ponto em comum: a importância de considerar os saberes prévios dos estudantes.

Na pergunta 4, “Quais são, na sua concepção, os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I a partir do uso das metodologias ativas?”, as professoras apresentaram suas percepções quanto ao uso das metodologias ativas e da aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais, em específico na faixa etária dos estudantes de 1º e 2º ano. A P3 compreende que os pressupostos da aprendizagem significativa nos Anos Iniciais estão na “escuta e na aprendizagem baseadas em problemas trazidos no meio educacional da turma”. Já a P5 acredita que:

> Para que a aprendizagem significativa ocorra é importante que possamos conhecer o processo de aprendizagem, os conhecimentos prévios e os conhecimentos que queremos alcançar. A partir disso, traçamos atividades elaboradas, com diversos tipos de materiais que chamem a atenção dos alunos e que torne a aula divertida, lúdica, prazerosa e com muita qualidade.

Entrelaçamos a proposta apresentada pela P5 à teoria de Ausubel (2000) apresentada acima. Podemos perceber que a base da maioria das respostas está no respeito e na consideração do conhecimento prévio dos estudantes. Compreendemos, desta forma, que a aprendizagem significativa ocorre a partir desta premissa.

Através da pergunta 05: “Cite, pelo menos três, práticas educativas que você realiza e considera importantes para uma aprendizagem significativa”, as professoras foram instigadas a apresentar exemplos de práticas educativas alinhadas à aprendizagem significativa. A P4 sinaliza que o brincar, os jogos e as rodas de conversa potencializam a construção do conhecimento nesta perspectiva. A P3 sinaliza que é importante “primeiro ouvir os alunos e seus interesses, conhecer e avaliar a forma como cada um aprende, construir materiais didáticos com temáticas a serem estudadas, realizando aulas com sala de aula invertida[8]”. Já a P5 apresenta como exemplos:

> Pesquisas em tablets, rodas de conversas para falarmos de determinado assunto, uso do livro didático, livros de literatura infantil, explorar materiais concretos (material dourado, alfabeto móvel, jogos), atividades com recorte e

[8] O termo sala de aula invertida surge a partir do inglês “*flipped classroom”* para descrever a metodologia ativa apresentada por Bergmann e Sams (2012). Esta metodologia compreende a apresentação de sequências de atividades para que os estudantes acessem de acordo com a sua possibilidade e necessidade. Após o acesso e o estudo, poderão discutir e solucionar os problemas no grupo em sala de aula.

> colagem, pintura, dobradura, massinha de modelar, argila. Atividades em pequenos e grandes grupos, jogos digitais dirigidos, etc.

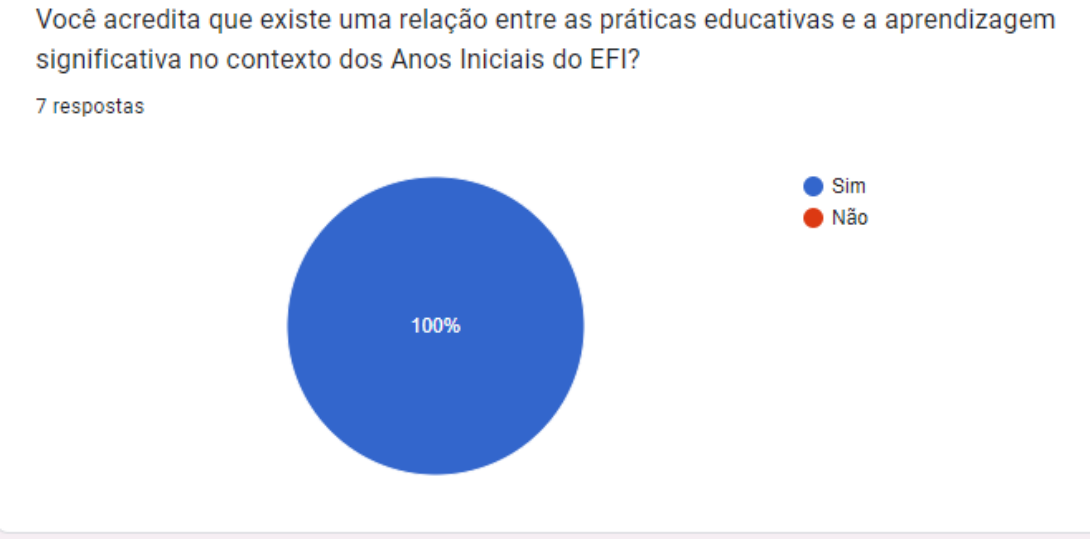
As professoras traçam um caminho comum: a experiência, isto é, a aprendizagem a partir da experimentação e da ludicidade, da interação concreta do estudante com o conhecimento. Para Barbosa e outros autores (2011, p.34), "[…] um ambiente adequado e motivador, estabelecerá a qualidade e experiências que serão vividas pela criança e contribuirá para a formação de uma personalidade íntegra e completa".

Percebemos que as professoras compreendem que as metodologias ativas proporcionam uma aprendizagem significativa, o que reforça o propósito de utilizar propostas inovadoras e lúdicas em sala de aula, respeitando e acolhendo a realidade de cada sujeito e visando a sua formação plena. Acreditamos[9] nesta perspectiva educacional, onde o sujeito é respeitado e suas inferências são acolhidas, o tornando não apenas um participante do processo pedagógico, mas sim o *autor* do seu próprio conhecimento.

Quando questionadas sobre a relação das práticas educativas e a aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais, as professoras, em unanimidade, acreditam que os conceitos estão interligados, conforme apresenta o gráfico abaixo. A P5 relata: "acredito que existe relação, pois quando as práticas educativas são significativas, nós conseguimos enxergar a aprendizagem". Ao encontro com a premissa apresentada pela P5, a P6 relata que as práticas educativas alinhadas à aprendizagem educativa são capazes de "atender melhor cada necessidade do estudante". A Figura 8 apresenta as perspectivas das participantes sobre a relação entre as práticas educativas e a aprendizagem significativa no contexto dos anos iniciais.

[9] Apresentamos práticas pedagógicas alinhadas ao contexto abordado neste parágrafo no capítulo 4.6 através do quadro "Atividades pedagógicas práticas realizadas a partir da perspectiva da aprendizagem significativa".

Gráfico 2: As práticas educativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Refletindo acerca do contexto dos Anos Iniciais, em específico do 1º e 2º ano, na pergunta 7, “Qual a diferença entre alfabetização e letramento?”, as professoras apresentam suas inferências sobre os processos de alfabetização e de letramento, bem como suas especificidades. Para a P1 a “alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita. Letramento é a condição de compreender a função social da escrita e seu contexto prático”. Para a P3:

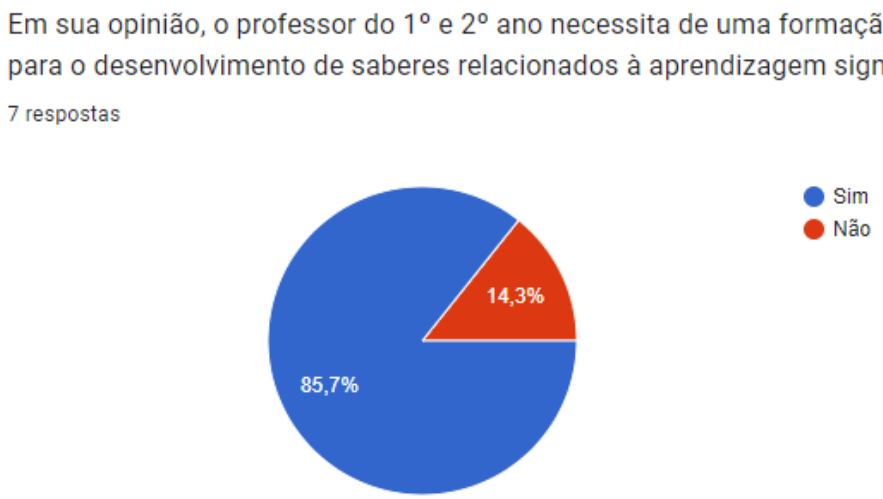
> Alfabetização é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Letramento é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever. Como por exemplo: Se eu pedir uma receita de pão, José me lista os ingredientes que vai precisar e João me lista os ingredientes, quantidades e modo de preparo. Percebemos que ambos sabem escrever, porém o João trabalhou o gênero receita junto em sua lista, assim tendo a sua produção textual de forma adequada e eficiente.

A P6 sinaliza que “a alfabetização consiste em um processo que a criança desenvolve a capacidade de ler e escrever. O letramento consiste na função social, através das práticas que envolvem a escrita e a leitura”. Percebemos que as ideias das participantes da pesquisa estão em consonância com o que ensina Soares (2009, p. 10): “o letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever”. A autora também afirma que “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto

escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana" (SOARES, 2009, p. 98).

Traçando uma relação entre Soares (2009) e as perspectivas apresentadas pelas professoras, enfatizamos a importância do docente neste processo, pois a partir da reflexão contínua da prática é possível aprimorar as metodologias usuais e auxiliar na construção dos saberes discentes. Seguindo neste contexto, as professoras foram questionadas acerca da importância da formação docente para a realização das práticas pedagógicas alinhadas à aprendizagem significativa, conforme quadro e questão abaixo.

Gráfico 3: A formação docente para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Analisamos que apenas uma das setes professoras sinalizou que acredita não ser necessária a realização de uma formação específica. Como justificativa, a P3 apresenta: "acredito que não, pois durante a formação acadêmica já é informado que o aluno não é uma tábula rasa, e que precisamos ouvir os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes". O conceito abordado pela professora vai ao encontro de Piaget (1985), que defendia a ideia de que as crianças não eram seres sem conhecimento[10], desmistificando o pensamento de Locke (1643-1704), que

[10] O pensamento apresentado por Piaget (1985) vai de encontro com a teoria apresentada por Locke (1643-1704) que descrevia os recém-nascidos como *tábulas rasas*, isto é, como se as crianças fossem pequenas *folhas em branco (*PINHO, p. 1, 2010).

acreditava que as crianças recém-nascidas eram tábulas rasas. Apesar do conceito apresentado por uma das professoras, acreditamos que a formação continuada docente é muito importante dentro do processo pedagógico, pois é a partir da reflexão da prática que a realidade escolar pode ser transformada, atendendo de forma efetiva as demandas da sociedade.

As demais professoras traçam um caminho alinhado ao descrito acima, pois acreditam que é extremamente importante a formação continuada docente, tendo como temática específica a aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento. A P5 enfatiza que “é fundamental a formação específica para aprendizagem significativa nas turmas de anos iniciais da alfabetização” e a P6 reforça: "acredito que os professores devem se atualizar sempre e que é importante a formação específica para desenvolver cada vez mais habilidades relacionadas às práticas significativas”.

Por fim, na pergunta 09 as professoras foram questionadas sobre “quais são os saberes docentes necessários específicos para o 1º e 2º ano dos Anos Iniciais e como eles se relacionam com a aprendizagem significativa?”. Em sua maioria (90%), as professoras reforçam a importância de considerar os conceitos prévios dos estudantes. Além disso, a P1 pontua os seguintes saberes:

> Conhecimentos sobre linguística, níveis da psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento, currículo específico, educação inclusiva, entre outros. Todos esses saberes são necessários para um bom planejamento e uma boa prática levando em consideração a turma no geral e cada aluno individualmente.

Como descrito anteriormente, a Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1999) parte do pressuposto que o processo de alfabetização está dividido em quatro etapas[11]: 1) pré-silábico; 2) silábico; 3) silábico-alfabético; 4) alfabético. Cada etapa possui atribuições e significados específicos para o acompanhamento do processo de alfabetização do estudante. Nesta perspectiva, compreendemos, assim como a P1, ser extremamente necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento desta teoria. Além do conhecimento das propostas de Ferreiro e Teberosky (1999) também inferimos ser necessário à construção de

[11] As etapas estão descritas detalhadamente no capítulo 4.4, denominado de *A Psicogênese da língua escrita: Os níveis de escrita por Ferreiro e Teberosky*, desta dissertação.

um planejamento adequado à turma e suas necessidades, bem como incentivar a participação das famílias neste processo.

Realizando a categorização das respostas das participantes do estudo, retomamos as nossas categorias previamente estabelecidas: A) Os saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento; e B) Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Metodologias ativas, práticas disruptivas). Para elucidar a categorização, elaboramos o quadro 5, que segue.

Quadro 5: Categorização das respostas das participantes do estudo.

Saberes docentes relacionados à alfabetização e letramento	**Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**
● Conhecimento das práticas pedagógicas com metodologias ativas. ● Valorização dos saberes prévios dos estudantes. ● Saberes curriculares. ● Compreensão das diferentes atribuições dos processos de alfabetização e letramento. ● Práticas pedagógicas voltadas ao "*Alfaletrar*[12]". ● Linguística. ● Compreensão dos conceitos apresentados na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).	● Incentivo ao protagonismo estudantil. ● Colocar o estudante no centro do processo. ● Implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida. ● Conectar o planejamento às necessidades dos estudantes. ● Momentos de escuta ativa dos estudantes e suas necessidades. ● Atividades lúdicas, como: brincadeiras, jogos de roda, tecnologias digitais, etc. ● Uso de materiais diversos, como: material dourado, massinha de modelar, argila, livros infantis, alfabeto móvel, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

[12] Termo apresentado por Magda Soares na obra *Alfaletrar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever*, que se refere às práticas de alfabetização unidas ao letramento, isto é, a habilidade de leitura e escrita conectada às suas funções sociais.

Como vimos, sobre os saberes relacionados ao uso das metodologias ativas na alfabetização e no letramento, as professoras consideraram: “acredito ser de muita importância na alfabetização, pois os alunos se tornam protagonistas da aprendizagem, com iniciativa e assim construindo saberes sólidos” (P5) e “[...] dar vez e voz aos alunos, considerar suas leituras de mundo, atrelar o currículo às suas experiências, valorizar seus saberes prévios sobre a língua materna” (P1). Sendo assim, consideramos que os saberes relacionados são: 1) conhecimento das práticas pedagógicas com metodologias ativas; 2) valorização dos saberes prévios dos estudantes; e 3) saberes curriculares.

Outros pontos apresentados pelas professoras no âmbito da alfabetização e do letramento foram a diferença entre os processos e como é possível realizá-los em conjunto. Para a P1, a “alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita. Letramento é a condição de compreender a função social da escrita e seu contexto prático”. As demais professoras apresentaram consonância com esta ideia. Sendo assim, conectamos as respostas aos saberes: 1) compreensão das diferentes atribuições dos processos de alfabetização e letramento; 2) práticas pedagógicas voltadas ao *“*alfaletrar*”* (SOARES, 2020).

Em seguida, as professoras foram questionadas sobre os saberes específicos necessários para o 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apresentaram perspectivas relacionadas à linguística, conhecimento dos níveis da língua escrita (Psicogênese da Língua Escrita), conhecimento da estrutura curricular e suas especificidades, conhecimento dos saberes prévio dos estudantes, entre outros pontos. Neste contexto, relacionamos as seguintes questões: 1)Linguística; 2) Compreensão dos conceitos apresentados na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999); 3) Valorização dos saberes prévios dos estudantes; 4) Saberes curriculares.

Relativo à coluna das *Práticas voltadas à aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* separamos, de acordo com a resposta das professoras, alguns tópicos que elucidam os achados da pesquisa nesta temática. Quando abordamos a temática das metodologias ativas, a professora 01 considerou que as metodologias ativas são "[...] uma forma de repensar o ensino tradicional, tornando o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizado”. Para a P3 as metodologias ativas possibilitam “colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Sendo assim, consideramos como práticas pedagógicas que

possibilitam a aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais: 1) Incentivo ao protagonismo estudantil; 2) Colocar o estudante no centro do processo; 3) Implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida; e 4) Conectar o planejamento à necessidade dos estudantes.

Ao alinharmos as metodologias ativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais, as professoras apresentaram suas inferências, relatando que: “Acredito que aprendizagem significativa é conhecer a realidade dos estudantes e proporcionar momentos que possam despertar a curiosidade e motivação [...]” (P3). A P7 relata que a aprendizagem significativa é a “aprendizagem que toca, que ocasiona os atravessamentos de vivências trazidas pelos estudantes” (P7). Já para a P5:

> Para que a aprendizagem significativa ocorra é importante que possamos conhecer o processo de aprendizagem, os conhecimentos prévios e os conhecimentos que queremos alcançar. A partir disso, traçamos atividades elaboradas, com diversos tipos de materiais que chamem a atenção dos alunos e que torne a aula divertida, lúdica, prazerosa e com muita qualidade.

Considerando a aprendizagem significativa e as metodologias ativas, solicitamos também às professoras que apresentassem exemplos de práticas educativas alinhadas à aprendizagem significativa. Para a P4, “o brincar, os jogos e as rodas de conversa potencializam a construção do conhecimento”. A P5 apresenta diferentes recursos, sendo eles: pesquisa em tablets; rodas de conversa; uso de literatura infantil; exploração de materiais concretos; jogos digitais; atividades em grupo, entre outros.

Concluímos que, por meio das respostas apresentadas e dos referenciais teóricos que subsidiaram esta pesquisa, as práticas voltadas à aprendizagem significativa e as metodologias ativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são possíveis através de: 1) momentos de escuta ativa dos estudantes e suas necessidades; 2) atividades lúdicas, como: brincadeiras, jogos de roda, tecnologias digitais, etc.; 3) uso de materiais diversos, como: material dourado, massinha de modelar, argila, livros infantis, alfabeto móvel, entre outros.

Após a análise e categorização dos dados, percebemos que as professoras apresentam traços alinhados às propostas apresentadas nesta pesquisa, como: a) a aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2000); b) as práticas pedagógicas

alinhadas à realidade do sujeito, conforme prevê Freire (2016); c) as etapas da alfabetização e do letramento descritas por Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, fica claro o engajamento das docentes com os estudantes, de forma que o desenvolvimento integral e o protagonismo sejam os focos principais da prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Concluímos esta pesquisa com a perspectiva de que não há finais para algo transformador e variável como a educação, mas sim novos caminhos de ressignificação e reflexão da prática pedagógica. Neste sentido, a investigação seguirá novos rumos, reforçando o seu potencial de contribuição para a educação, principalmente no campo da alfabetização e do letramento, que ainda necessita de avanços significativos, ainda mais no contexto pós-pandêmico que ocasionou o aumento de crianças não alfabetizadas no 1º e 2º ano dos Anos Iniciais.

Ao iniciar a pesquisa sabíamos da importância de discutir questões acerca da alfabetização e do letramento no Brasil, mas no decorrer da investigação percebemos quão grandiosa é a temática e suas implicações. Refletir sobre práticas pedagógicas que proporcionam um processo de alfabetização e de letramento significativo ir além de discutir saberes docentes, pois adentra em contextos históricos e sociais da educação brasileira, afinal, “alfaletrar” (SOARES, 2020) é um ato político. Na obra de Freire (1989) *A importância do ato de ler*, Severino (1982, p. 7) acrescenta que: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

A linguagem é uma das mais importantes expressões humanas, estando diretamente conectada à cultura, contexto histórico e social de cada indivíduo. A construção e aquisição das habilidades voltadas à linguagem perpassa pela decodificação e pelo uso social da língua, tendo como base as experiências prévias do sujeito, como prevê Severino (1982) na ideia apresentada acima.

A partir desta perspectiva, buscamos analisar os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de Porto Alegre, tendo em vista compreender como suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem ou não para o processo de alfabetização e letramento. Apresentamos como objetivos específicos: 1) Problematizar os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de metodologias ativas; 2) compreender a relação entre as práticas educativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) descrever reflexivamente os saberes

das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre sobre a relação de suas práticas e a aprendizagem significativa.

Essa pesquisa foi realizada através das contribuições de 07 professoras da rede privada de Porto Alegre, que levantaram reflexões importantes sobre o processo de alfabetização e letramento no contexto dos Anos Iniciais, alinhando as metodologias ativas e a aprendizagem significativa. Um dos pontos importantes suscitados por este trabalho foi a análise dos conceitos de alfabetização e letramento a partir da perspectiva das docentes. Os resultados apontaram que as professoras, atuantes neste nível de ensino, realizam suas práticas a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferrero e Teberosky (1999). Além dos dados apresentados pelas professoras, buscamos subsídios conceituais norteadores que apontaram a necessidade de discutir, cada vez mais, o processo de alfabetização e de letramento na formação básica docente, incluindo mais disciplinas específicas sobre a temática. É preciso aprimorar a formação docente neste aspecto, para que os professores estejam preparados para atuar nesses níveis de ensino com êxito.

Outro ponto, que se aproxima das conclusões desta pesquisa e que atende um dos objetivos previstos, é que a educação se transforma, isto é, não podemos seguir com as mesmas práticas se quisermos resultados diferentes. As metodologias ativas e as práticas pedagógicas disruptivas são caminhos que possibilitam a construção destas novas perspectivas. Compreendemos e concluímos que estas abordagens fomentam a aprendizagem significativa, pois realizam a quebra da pedagogia conteudista e transmissora. A partir das inferências das professoras, solidificamos o referencial teórico apresentado, pois percebemos que a teoria, neste caso, está alinhada à prática. Ao abordarmos os conceitos das metodologias ativas e da disrupção, abordamos também as práticas transformadoras realizadas no cotidiano escolar descritas pelas docentes. Portanto, acreditamos que a relação entre as metodologias ativas e a aprendizagem significativa podem potencializar o processo de alfabetização e de letramento. Além de auxiliar no desenvolvimento da autonomia, autorregulação, criatividade e muitos outros aspectos pertinentes à formação integral.

De acordo com as participantes da pesquisa, os saberes docentes e as práticas relacionadas a uma aprendizagem significativa, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão conectados aos seguintes pontos: 1) A

valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que sejam potencializadores da aprendizagem e da prática pedagógica; 2) O uso de diferentes recursos para aprimorar e acrescentar as atividades cotidianas diárias, de forma a engajar e motivar os estudantes; 3) No trabalho e fomento da autonomia, da criatividade e da criticidade a partir de propostas pedagógicas emancipatórias no contexto da alfabetização e do letramento; 4) No investimento de formações continuadas voltadas aos saberes curriculares, as metodologias ativas e a linguística; 5) No conhecimento das diferentes áreas da alfabetização e letramento, em específico na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Os resultados gerais apontam que as metodologias ativas unidas à reflexão constante da prática pedagógica e dos saberes docentes, podem ser potencializadoras da aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento.

Além dos objetivos apresentados, um dos focos norteadores desta pesquisa foi demonstrar a importância de construir um processo de alfabetização e de letramento a partir da aprendizagem significativa, tornando o sujeito como protagonista na construção do conhecimento. Apesar dos saberes encontrados, investigar sobre esta temática apresenta diferentes desafios, como: 1) acolhida à importância da pesquisa; 2) o volume de trabalho das professoras alfabetizadoras que ocasionam defasagem na coleta de dados; 3) baixo número de dados alinhados à temática específica da pesquisa; entre outros. Estes desafios não foram vistos como obstáculos, mas sim, como propulsores de novas reflexões e investigações. Os próximos passos dessa dissertação não são encaminhados para o fim, mas sim para novas possibilidades e caminhos, como descrevemos acima. As pesquisas futuras seguirão as inquietações da autora, mas desta vez no contexto discente: buscando compreender o que as crianças esperam das suas professoras alfabetizadoras e como este processo ocorre a partir de suas perspectivas.

Por fim, reforçamos o propósito de dar vez e voz para as professoras alfabetizadoras, profissionais que fazem grande diferença no nosso país. Desta maneira, apresentamos um caminho de transformação educacional, que engloba não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas sim a construção de uma pedagogia democrática, respeitosa e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosineire Silva. **Didática nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo sobre a docência de 11 professoras. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRosineire.pdf Acesso em: 09 de abr. 2023.

ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Formação para alfabetizar**: lições de professoras que aprenderam. 255 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6538/1/ritadecassiabarrosdefreitasaraujo.pdf Acesso em 04 abr. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: un punto de visto cognoscitivo**. México: Trillas, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA. 1. ed., 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

BARBOSA, G.H.L.; FILIPE, B.T.C.; SACCHETTO, K.K.; MADASCHI, V.; SILVA, P.L.; SILVA, J.R.S.; SILVA, R.C.T. **O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar.** Cadernos em distúrbios do desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1., p.28- 36, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70. 2011.

BATISTA, Deniele Pereira. **Experiências do tornar-se professora**. 288 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6566/1/denielepereirabatista.pdf Acesso em: 04 abr. 2023.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student. In: **Every Class Every Day.Washington, DC**: International Society for Technology in Education, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 09 abri. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.095**, de 12 de janeiro de 2015. Institui a Gratificação por Exercício Cumulativo de Jurisdição devida aos membros da Justiça do Trabalho e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13095.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.095%2C%20DE%2012%20DE%20JANEIRO%20DE,Nacional%20decreta%20e%20eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 09 abr. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais. **Wak Editora, p. 218.** Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/p3BzbbfqjHJF5gpyJbSmLMy/?format=pdf

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia.** v. 32, n. 98, p. 191-9. São Paulo. 2015.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Cies e-working paper**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1319

FERREIRA, Marilza Luiz. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: A formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de cáceres - MT. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2017/Marilza_Luiz_Ferreira.pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** [livro eletrônico]. Editora Cortez, 1. ed. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 6. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Editora Cortez, 23. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 54. ed. São Paulo. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 63. ed. São Paulo. 2017.

FREIRE, Madalena. A bofetada da vida. **Revista do GEEMPA**, 8, 59-76. 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Grubhas. São Paulo, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Aurilene Ferreira. **O ambiente alfabetizador no processo de alfabetização e letramento:** o que as produções acadêmicas revelam. Universidade Federal da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2020.

GUEDES de Oliveira, Ana Cristina; Coelho Mendes, Weynice Godoy; de Souza Paião, Elaine Maria. Práticas pedagógicas e metodologias de docentes são fundamentais no processo de alfabetização. **Research, Society and Development,** vol. 6, número 12. Universidade Federal de Itujabá, Brasil. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560659019002/560659019002.pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

JUNG, Hildegard Susana; NOGARO, Arnaldo; SUDBRACK, Edite Maria. O mundo líquido que desorienta os mapas: Aspectos da pós-modernidade em Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman para resgatar a utopia na educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 49, 2016. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC_49_Jung_Nogaro_Sudbrack.pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação, 2017.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio C. **Psicogênese da língua escrita:** Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. São Paulo. 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/%201/01d16t03.pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Soares. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento das palavras**. EDUR - Educação em Revista.** Vol. 36. Dossiê Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte. 2020.

MOREIRA, Marco A; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento. **A formação de educadores dos anos iniciais**: um estudo comparado entre a UNB e a McGill. Dissertação, 2017.

OYARZABAI, Graziela Macuglia. **Fundamentos teóricos e metodológicos dos anos iniciais.** Editora Intersaberes. Curitiba, 2013.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42. Jul.2001-jul.2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Editora Forense Universitária Ltda. Rio de Janeiro, 1986.

PINHO, Verônica Rios Eufrasino. **Cognição na infância:** Comparações entre recentes pesquisas e a teoria de Jean Piaget. Psicologia.PT - O portal dos psicólogos. Manaus, 2010.

SEVERINO, Joaquim Antônio. In: Freire, **A importância do ato de ler: e**m três artigos que se completam. Editora Cortez, 23. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

VALLE, Rosane de Camillis Dalla. **Professora alfabetizadora**: saberes docentes nos anos iniciais. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3821#preview-link0 Acesso em: 09 abr. 2023.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional**: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24233/1/2017_LuanaVaz.pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO DE ACORDO COM A RES 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA.

UNIVERSIDADE LA SALLE

CANOAS/RS - BRASIL

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título: "*As percepções das alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre sobre suas práticas e a aprendizagem significativa"* sob responsabilidade da pesquisadora Isadora Gobi Pinto. A pesquisa tem por objetivo analisar os saberes das alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino situada em Porto Alegre, tendo em vista compreender como suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem ou não com o processo de alfabetização.

A pesquisa compreende os saberes docentes, em específico no contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, como ferramentas essenciais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, logo para o desenvolvimento integral e social dos sujeitos. Justificamos desta forma a relevância social da pesquisa, pois a partir dela será possível promover reflexões importantes com os docentes acerca de suas práticas pedagógicas para e com os estudantes. Como justificativa acadêmica, apresentamos um processo alinhado à aprendizagem significativa e metodologias ativas, destacando que as práticas pedagógicas disruptivas estão diretamente ligadas ao diálogo e a autonomia.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarreta em nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Isadora Gobi Pinto, telefone: (51) 99120-6766, e-mail: isadora.gobi@gmail.com . Ao clicar em "Aceito", você estará concordando em responder às perguntas deste questionário.

APÊNDICE B

Roteiro do questionário

Questões apresentadas pela ferramento Google Formulário:

Link de acesso: https://forms.gle/MzFRX4VVkRDo4xCV8

1. O que você conhece sobre a temática de metodologias ativas?
2. Você acredita na importância das metodologias ativas na alfabetização?
   ( ) sim
   ( ) não
   Justifique a resposta acima.
3. Como você define a aprendizagem significativa?
4. Quais são, na sua concepção, os pressupostos de uma aprendizagem significativa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de metodologias ativas?
5. Cite, pelo menos, três práticas educativas que você considera importantes para uma aprendizagem significativa.
6. Você acredita que existe uma relação entre as práticas educativas e a aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
   ( ) sim
   ( ) não
   Justifique a resposta acima.
7. Qual a diferença entre alfabetização e letramento?
8. Em sua opinião, o professor do 1º e 2º ano necessita de uma formação específica para o desenvolvimento de saberes relacionados à aprendizagem significativa?
   ( ) sim
   ( ) não
   Justifique a resposta acima.
9. Quais são, na sua concepção, os saberes docentes necessários ao professor do 1º e 2º ano do ensino fundamental e como eles estão relacionados com a aprendizagem significativa?