

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Bárbara Francischini

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
ATITUDES INVESTIGATIVAS**

**São Caetano do Sul
2019**

BÁRBARA FRANCISCHINI

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
ATITUDES INVESTIGATIVAS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCISCHINI, Bárbara

Práticas de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas/ Bárbara Francischini – São Caetano do Sul - USCS, 2019.

112f.

Orientadora: Ana Sílvia Moço Aparício

Coorientadora: Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2019.

1. Alfabetização 2. Pensamento crítico 3. Postura investigativa.

I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 22/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade (coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer!

A Deus, pois jamais estou só.

À minha família, que tanto me ajudou, que me deu tempo e compreensão para a concretização desse trabalho.

À USCS, por onde tenho andarilhado desde há alguns anos, como discente, na graduação e no mestrado, pelas aprendizagens construídas.

Às minhas queridas orientadoras, Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício e Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade, a quem devo uma interminável gratidão por todo o comprometimento que tiveram, parceria e dedicação com esse projeto. Obrigada pela paciência, sabedoria e todo o carinho à frente deste trabalho e na minha trajetória como pesquisadora. As senhoras são modelos a serem seguidos. Fui muito abençoada e privilegiada em tê-las como orientadoras.

Aos docentes e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, pelas críticas, sugestões e reflexões obtidas.

Às professoras participantes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Prof.^a Dr.^a Elizabete Cristina Costa Renders, pelo tempo disponibilizado e pelas preciosas contribuições e sugestões.

Às docentes entrevistadas, pelo tempo disponibilizado e pela cooperação na elaboração desse trabalho.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar práticas de ensino, mobilizadas pelo professor alfabetizador, que colaborem para o desenvolvimento de uma postura investigativa das crianças na aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sob a ótica do docente. Seguindo a abordagem qualitativa e o método exploratório de pesquisa, buscamos, primeiramente, compreender a importância do desenvolvimento da postura investigativa na aprendizagem da língua escrita na alfabetização. Para tal, realizamos uma retrospectiva histórica acerca dos métodos de alfabetização adotados nos últimos 30 anos até os dias atuais, destacando-se aspectos dos métodos tradicionais, das vertentes construtivista de Piaget e sociointeracionista de Vygotsky, bem como das perspectivas de letramento, proposta por Magda Soares. Com base em John Dewey, Juan Delval e Delia Lerner, discutimos situações de ensino e de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte do aluno. Recorremos também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de apontar aspectos do documento que remetem à relação entre o desenvolvimento da postura investigativa do aluno e seu processo de aprendizagem da língua materna. Posteriormente, realizamos entrevistas com sete professoras alfabetizadoras de uma escola particular da cidade de São Paulo, por meio de um questionário que, a cada grupo de entrevistas, foi sendo reelaborado, constituindo um tipo de instrumento/inventário que pode servir para o levantamento de dados sobre o desenvolvimento de postura investigativa dos alunos em contextos de alfabetização. Com a análise das entrevistas, levantamos alguns indicadores que evidenciam relações entre a postura investigativa e as práticas de alfabetização relatadas pelas professoras: as situações de aprendizagem são organizadas respeitando-se o tempo de cada criança; as atividades acontecem individualmente, de forma coletiva, em grande grupo, ou de forma diversificada, em pequenos grupos, ou seja, os grupos de crianças realizam diferentes propostas coerentes com o ritmo de aprendizagem delas; as práticas de ensino são situações propostas de maneira sistemática e com regularidade, com o objetivo de construir atitudes e desenvolver hábitos que colaborem para a formação da autonomia; as práticas são sugeridas tendo como princípio permitir que as crianças projetem/pensem em possíveis soluções para os desafios propostos nas situações de aprendizagem. Em síntese, as análises evidenciam que as professoras alfabetizadoras entrevistadas reconhecem que, ao se alfabetizar, o discente se transforma enquanto indivíduo, passando a ter mais autonomia e capacidade de questionar, transformar opiniões existentes e criar soluções para os problemas. Por outro lado, percebemos que a ideia de postura investigativa na alfabetização ainda não se encontra muito clara na perspectiva das professoras, de modo que necessita ganhar espaço no contexto escolar. Como produto final do trabalho, elaboramos material de apoio ao professor alfabetizador, oferecendo subsídios ao desenvolvimento desse profissional na direção de uma atuação mais autônoma e autoral em sala de aula, que contribua para a formação de alunos também autônomos e protagonistas de seu aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Pensamento crítico. Postura investigativa. Professor alfabetizador. Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT

The main purpose of this work is to look into teaching practices in which literacy teachers engage; more specifically, those literacy practices that contribute to the development of an investigative behavior of the children while learning the written language during their literacy period, from the teacher's perspective. According to the qualitative approach, as well as to the exploratory research method, we have primarily tried to understand the importance of developing an investigative approach when learning written language during the literacy process. For this purpose, we have prepared a historical retrospective of the literacy methods employed along the last 30 years until today, including key aspects of the traditional methods, of Piaget's constructivist approach and of Vygotsky's social-interactionist viewpoint, as well as of the perspectives of literacy proposed by Magda Soares. Based on John Dewey, Juan Delval and Delia Lerner, we have discussed educational and learning scenarios that might contribute to the development of an investigative behavior of the student. We have also resorted to the use of the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular (BNCC)), in order to highlight aspects of the document that refer to the relationship between the development of an investigative behavior of the student and his/her process of learning the native language. Subsequently, we have carried out interviews with seven literacy teachers from a private school located in the city of São Paulo by using a questionnaire that was re-written for each new group of interviewees, thus creating a kind of instrument/inventory that might be used for the collection of data on the development of the students' investigative behavior within literacy contexts. By analyzing the interviews, we have highlighted some evidence of links between the investigative behavior and the literacy practices described by the teachers, e.g. the learning scenarios are organized in a way that respects each student's time; the activities are carried out individually or collectively, in large groups, or in a diversified way, in small groups; that is, the groups of children carry out different activities proposed according to their learning pace; the teaching practices consist of scenarios proposed regularly and in a systematic way, so as to build attitudes and develop habits that contribute to their personal autonomy; the main purpose for the practices suggested is to allow the children to project/reflect on possible scenarios for the challenges proposed in the learning situations. To sum up, the analyses have shown that the literacy teachers interviewed recognize that the students change themselves as individuals during the literacy process, thus acquiring greater autonomy and the power to question and to transform existing opinions, as well as to create new solutions to the problems. On the other hand, we have realized that the idea of an investigative behavior in the literacy process is not yet clear from the viewpoint of the teachers; therefore, it should receive more attention within the school context. As the final outcome of this study, we have produced some support material for literacy teachers, thus providing for the development of such professionals toward a more independent and personal performance of their work in the classroom, so as to contribute to the formation of equally independent students who are the protagonists of their own learning process.

Keywords: Literacy. Critical thinking. Investigative behavior. Literacy teacher. Reading and writing practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Pesquisas correlatas que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental	35
Quadro 2 Perguntas e respostas da professora 1 ao roteiro de entrevista pré-teste	52
Quadro 3 Perfil pessoal e perfil de formação das professoras	62
Quadro 4 Condições de trabalho	63
Quadro 5 Organização do tempo da aula	65
Quadro 6 Pergunta e respostas sobre as práticas das professoras	72
Quadro 7 Recursos para fins pedagógicos e avaliação	73
Quadro 8 Avaliação	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E A POSTURA INVESTIGATIVA DA CRIANÇA.....	26
	2.1 História da alfabetização no Brasil: dos métodos às novas abordagens de ensino	26
	2.2 Pesquisas correlatas.....	34
	2.3 A importância da postura investigativa na escola	40
	2.4 A postura investigativa e a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	43
3	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
	3.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa	47
	3.2 Os procedimentos da pesquisa.....	48
	3.3 Caracterização do contexto da pesquisa.....	49
	3.4 A (re)construção do roteiro de entrevista: do pré-teste às outras versões..	51
	3.4.1 A primeira versão: o pré-teste.....	51
	3.4.2 A segunda versão do roteiro de entrevista.....	58
	3.4.3 A terceira versão do roteiro de entrevista.....	59
	3.4.4 A quarta versão do roteiro de entrevista	61
	3.5 Perfil pessoal e de formação das professoras	61
	3.6 Condições de trabalho.....	63
	3.7 Organização do tempo da aula	64
4	A POSTURA INVESTIGATIVA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	66
	4.1 Modalidades organizativas	66
	4.2 Atividades/práticas com conteúdos de alfabetização	69
	4.3 Recursos utilizados para fins pedagógicos	73
	4.4 Avaliação.....	80
5	PRODUTO	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES.....	93

1 INTRODUÇÃO

Considerando minha experiência profissional no campo da docência, tenho observado que há muita dificuldade de nós, professores, concebermos um ensino que privilegie o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Leciono em salas do Ensino Fundamental, em um colégio conceituado da cidade de São Paulo, no qual há 4 anos atuo como professora auxiliar, tanto do 1º como dos 3º anos do Fundamental, permanecendo meio período em cada uma dessas salas de alfabetização.

Formei-me em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em 2013, e, nesse período, já atuava como estagiária nesse colégio; fiz uma segunda Graduação, em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), na Universidade Anhanguera, concluída em 2015; na sequência, realizei Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, na USCS, com a intenção de relacionar e aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem na escola, principalmente no que concerne ao desenvolvimento do pensamento reflexivo da criança na alfabetização.

Em 2017, após concluir o curso *Lato Sensu*, já com o intuito de aprimorar ainda mais minha formação, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da USCS. Nessa trajetória, sempre busquei implementar minha formação, de maneira a relacionar a prática e a teoria. Dessa forma, ao longo do mestrado, procurei entender um pouco mais sobre o processo de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas da criança, pois percebi que não tive essa oportunidade na Educação Básica e senti muita dificuldade na Graduação e na Pós-Graduação ao pensar cientificamente, ou seja, ao ter um olhar investigativo para problematizar e refletir sobre as temáticas de pesquisa.

Atualmente, atuando no contexto de alfabetização, observo os alunos muito curiosos, atentos e interessados em aprender a escrever. Sinto também, no olhar deles, uma vontade de buscar conhecimento, de compreender como o sistema alfabético funciona, enfim, como construímos a escrita. Muitas vezes, eles fazem relações, negociam seu ponto de vista e tentam resolver problemas.

Contudo, conforme destacado por Ferreira (1987, p. 16), se concebermos a escrita como um sistema de representação e não como um código, “sua

aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”. E, para isso, é preciso incentivar as crianças a continuarem refletindo sobre a escrita, tal como já o fazem muito antes de entrar na escola, quando indagam sobre a natureza e a função dessas marcas que é a escrita, construindo e reconstruindo hipóteses sobre esse sistema de representação.

Trata-se, a nosso ver, de levar os alunos a desenvolver uma postura investigativa, isto é, de propiciar situações em que lhes seja possível a oportunidade de analisar, levantar hipóteses e tirar conclusões. Como Freire (1996) afirma, em sua obra “Pedagogia da autonomia”, a escola deveria fornecer condições para que essa curiosidade espontânea presente na criança se transforme em curiosidade epistemológica. Mas esse processo é complexo, pois carrega uma concepção de educação e de escola.

Momentos como esses têm sido raros. Independentemente do conteúdo a ser ensinado, em nossa ótica, a preocupação com o desenvolvimento de uma postura investigativa, muitas vezes, não se encontra presente na prática docente. Por que isso ocorre? Será que a nossa formação, muitas vezes tradicional, vem contribuindo para que isso aconteça? Seria consequência de uma abordagem de ensino e de aprendizagem em que o estudante tem um papel passivo, receptor de conteúdos? Será, também, que em nossa formação acadêmica não fomos motivados a refletir sobre como ocorre o desenvolvimento do pensamento reflexivo no processo de alfabetização? São muitas as indagações, mas, logo, defendo que alfabetizar sem abrir mão do desenvolvimento da postura investigativa pode ser um caminho a ser trilhado, haja vista que o aluno precisa sentir prazer em criar e aprender, e, nós, docentes, deveríamos ensiná-lo a pensar e pesquisar de forma independente, autônoma.

A postura investigativa pode viabilizar – tanto aos alunos quanto ao professor – condições mais adequadas para se compreender como os fenômenos são constituídos, como os fatos são construídos. Este é um processo que contribui para um melhor entendimento do mundo. Por essa razão, estamos assumindo neste trabalho a ideia de que pensar com o olhar investigativo é defender um ponto de vista, é saber argumentar de modo a despertar a busca, com assertividade, de outras informações e não apenas apreender o conhecimento já dado. Além disso, é explorar, levantar hipóteses e compreender melhor o mundo. Desse modo, a

depender de como o ensino é ministrado pelo docente, adquire-se um olhar mais investigativo, e, por conseguinte, o pensamento crítico e reflexivo poderá ou não ser desenvolvido.

A prática educativa pressupõe planejamento, ou seja, é de caráter intencional. Nesse sentido, se a intenção é a apropriação de conteúdos que colaborem para o desenvolvimento de uma postura investigativa, que façam com que os alunos consigam refletir, propor soluções para problemas e questões atuais, de forma a trabalhar e cooperar socialmente, as decisões sobre o que queremos ensinar e como isso ocorrerá são de extrema importância. Deste modo, nós, como professores, temos que ter a consciência do que estamos ensinando, da forma como lecionamos e o que queremos que os alunos alcancem, enfim, que objetivos almejamos.

Ao refletir sobre a minha prática profissional, pude perceber que, dependendo da forma como eu ensino, isto é, do papel que assumo no contexto da sala de aula, a criança pode ou não desenvolver essa postura. Logo, pensar práticas de ensino que colaborem para o surgimento dessa atitude é ponderar sobre o papel do professor e os procedimentos didáticos, portanto, é assumir uma concepção de educação e de escola.

Nesse sentido, intencionamos realizar uma investigação tendo como questão de pesquisa a seguinte indagação: Quais práticas pedagógicas de alfabetização colaboram no desenvolvimento de atitudes investigativas, sob a ótica do professor?

O objetivo geral de nossa pesquisa é, portanto, investigar práticas de ensino, mobilizadas pelo professor alfabetizador, que colaborem para o desenvolvimento de uma postura investigativa das crianças na aprendizagem da língua escrita.

No que concerne aos objetivos específicos, temos:

- Compreender a importância do desenvolvimento de uma postura investigativa na aprendizagem da língua escrita na alfabetização;
- Identificar e analisar, no processo de alfabetização, práticas de ensino da língua escrita que colaborem para o desenvolvimento de uma postura investigativa das crianças, sob a ótica do professor alfabetizador;
- Elaborar material de apoio ao professor alfabetizador, a partir dos resultados da análise dos dados da pesquisa. O intuito de tal ferramenta é oferecer subsídios para o desenvolvimento desse profissional na direção de uma atuação

mais autônoma e autoral em sala de aula, de modo a contribuir para a formação de alunos também autônomos e protagonistas de seu próprio aprendizado.

A fim de atingir tais objetivos da pesquisa, utilizamos como referenciais teóricos: estudos sobre a alfabetização no Brasil, tendo como base Mortatti (2006), Soares (1998; 2000; 2007), Weisz (2009); e estudos sobre o desenvolvimento do pensamento investigativo, com base em Lerner (2010) e Delval (2005), entre outros.

Quanto ao método, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa, uma vez que existem poucas referências sobre o nosso objeto de estudo e buscamos apontar elementos da teoria e da prática de sala de aula que nos permitam compreender e explicitar as relações entre alfabetização e desenvolvimento da atitude investigativa.

O trabalho encontra-se estruturado em 6 capítulos, incluindo-se esta Introdução, que configura o primeiro capítulo.

No segundo capítulo, realizamos, inicialmente, uma retrospectiva histórica a respeito dos métodos de alfabetização adotados nos últimos 30 anos até os dias atuais e, na sequência, discutimos os pressupostos das relações de ensino e de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, ou seja, de uma postura investigativa do aluno. Por fim, buscamos ressaltar, no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017) aspectos que remetem à relação entre o desenvolvimento da postura investigativa do aluno e a alfabetização.

No terceiro capítulo, apresentamos o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa, a descrição de seu contexto, bem como a análise e os resultados de um pré-teste realizado com um roteiro de entrevista elaborado para entrevistar os professores participantes. Ademais, demonstramos como foram realizadas as entrevistas com as 7 professoras alfabetizadoras de um colégio particular da cidade de São Paulo, e as reelaborações do roteiro de entrevista.

No quarto capítulo, com base nos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, apontamos alguns indicadores que evidenciam relações entre a postura investigativa e as práticas de alfabetização, sob a ótica das professoras.

No quinto capítulo, descrevemos o produto da pesquisa, qual seja, um material de apoio ao docente alfabetizador, cuja finalidade é propor uma atuação

mais autônoma em sala de aula, colaborando também para o desenvolvimento de uma postura mais crítica dos discentes.

Por fim, no sexto capítulo, tecemos as considerações finais do trabalho.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E A POSTURA INVESTIGATIVA DA CRIANÇA

O objetivo principal da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Jean Piaget

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, uma revisão acerca dos métodos de alfabetização no Brasil, nos últimos 30 anos, com vistas a explicitar e compreender como, tradicionalmente, as abordagens utilizadas para o ensino da leitura e da escrita desconsideram as capacidades dos alunos de formular hipóteses e de refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita para aprender a ler e a escrever. Foi somente a partir da década de 1980, com a contribuição de estudos oriundos do construtivismo de Piaget, do sociointeracionismo de Vygotsky e das perspectivas de letramento, que o ensino da língua escrita passa a ser questionado e são formuladas novas orientações ao professor alfabetizador, em direção a um ensino que valorizasse as capacidades da criança de reflexão sobre a língua.

Na sequência, com base nas teorias dos estudiosos John Dewey, Delia Lerner e Piaget, discutimos a importância, na escola, de uma postura investigativa que oriente as práticas de ensino e aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento do pensamento crítico da criança. Ao final, ressaltamos aspectos do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que remetem à relação entre o desenvolvimento da postura investigativa do aluno e a alfabetização.

2.1 História da alfabetização no Brasil: dos métodos às novas abordagens de ensino

No Brasil, a alfabetização é vista como um grande problema, sobretudo ao longo dos últimos 30 anos, quando começam a surgir mudanças no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o ensino da leitura e da escrita.

Para compreender melhor o processo de mudanças de concepções e metodologias de alfabetização, Mortatti (2006) aborda a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil, desde 1876 até o que vem sendo discutido atualmente sobre

esse ensino na escola. A autora divide esse movimento em 4 momentos e, em cada um deles, destaca o que se entende por alfabetização, leitura e escrita.

O primeiro momento, segundo Mortatti (2006, p. 2), tem início no final do século XIX, com a Proclamação da República, quando “saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. Até então, o ensino era carente de uma boa organização, havia estudantes de todas as séries nas salas de aula, em que predominavam as chamadas aulas régias, consideradas as primeiras formas de sistematização do ensino no país, contemplando o ensino de humanidades restrito às elites. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita era destinada a poucos e ocorria de maneira bastante rudimentar.

Com a Proclamação da República, a educação passa a ser importante; tendo em vista atender aos novos ideais da nação, a escola começa a se organizar, de maneira que as formas de ensinar a ler e a escrever passaram a ser desenvolvidas de modo sistemático e intencional. Com isso, as práticas de leitura e de escrita eram consideradas oportunidades de se desenvolver para um novo mundo, novos modos, novas formas de pensar, sentir, querer e agir.

Soares (2007) explica que a alfabetização, nessa época, ocorria da seguinte forma:

Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o método da soletração, com apoio nas chamadas Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua (SOARES, 2007, p. 17).

De fato, como ressalta Mortatti (2006), as cartilhas eram produzidas por professores ao levarem em consideração suas próprias experiências didáticas, baseando-se no valor sonoro das letras e sílabas. Assim, foi desenvolvido um ensino que ia da parte para o todo, ou seja, das unidades menores (as letras e os sons) para as unidades maiores (as sílabas, as palavras e a frase). Trata-se da abordagem sintética de alfabetização, que ocorria de três diferentes métodos, a saber: soletração, silábico e fônico.

Para ensinar a ler, bastava a apresentação das letras e de seus respectivos nomes (soletração), a memorização das famílias silábicas (silabação) ou de seus

sons (fônico), para que a criança fosse capaz de concatenar as letras e formar sílabas e, posteriormente, juntar as sílabas e produzir palavras e, na sequência, reunir as palavras para elaborar frases. Por fim, essas frases seriam organizadas em pequenos textos sem ter ligação de sentido entre elas. Defendia-se, portanto, a ideia de que, para que a criança aprendesse a ler, seria preciso seguir algumas técnicas, por meio da repetição e da memorização, obedecendo a uma ordem crescente de dificuldade, isto é, do considerado mais fácil para o mais difícil (MORTATTI, 2006).

A aprendizagem da escrita, por sua vez, ficava restrita ao desenho correto das letras (caligrafia) e à redação correta das palavras (ortografia), cujo ensino se dava por meio de cópias, ditados e exercícios de repetição de escrita das formas das letras. Estar alfabetizado, nesse primeiro momento, significava ter dominado as técnicas de juntar letras e sons e, assim, formar palavras, desconsiderando não apenas as funções sociais da escrita, mas também o modo de funcionamento do sistema da escrita alfabética. Vale destacar também que, nessa abordagem, o método é o centro do processo de ensino e aprendizagem, de modo que o professor exerce um papel de executor e o aluno tem um papel totalmente passivo.

Um marco importante desse primeiro momento da história da alfabetização, de acordo com Mortatti (2006), foi a chegada, em 1876, da cartilha de Portugal denominada *Cartilha maternal ou arte da leitura*, cuja autoria era de João de Deus. Chamada também de “Método João de Deus” ou “Método da palavração”, essa cartilha enfatizava o ensino da leitura iniciando pela palavra.

Com base nos novos estudos de Linguística, de Psicologia e de Pedagogia, os quais defendiam o caráter biopsicofisiológico da criança, isto é, seu modo sincrético de apreender o mundo, a cartilha João de Deus inaugurou uma nova forma de ensinar a ler e a escrever denominada abordagem analítica de alfabetização. Tal fato, no início da década de 1890, acabou acirrando uma disputa entre aqueles que defendiam a abordagem sintética de alfabetização e os que sustentavam a abordagem analítica (MORTATTI, 2006).

Esse é, então, conforme descrito por Mortatti (2006), o início do segundo momento, que vai até o final da década de 1910, período em que predominaram os chamados métodos analíticos, caracterizados pela forma de ensinar que vai do todo para as partes, isto é, das unidades maiores da língua (palavra, frase e texto) para as menores (sílabas, letras e sons). Assim, as cartilhas desse período apresentavam, inicialmente, um conjunto de palavras, a fim de que o aprendiz as

reconhecesse globalmente e memorizasse uma quantidade razoável de palavras, de modo a conseguir, por meio de diferentes combinações, elaborar sentenças e organizá-las em pequenos textos. Somente depois – esperava-se que, por um processo espontâneo de descoberta –, as crianças reconheceriam as unidades menores que compõem as palavras. Com essa percepção, a criança seria capaz, então, de ler e escrever outras palavras ainda não conhecidas de memória.

Nos termos da autora, na abordagem analítica,

o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 8).

Nesse sentido, para a aprendizagem da leitura, os métodos analíticos privilegiavam aspectos motivacionais e de interesse espontâneo da criança, por meio de análise e síntese, como também de recursos de memorização. E, no que concernia à aprendizagem da escrita, continuava-se privilegiando a cópia e o ditado, com vistas a melhorar a caligrafia e a ortografia.

O terceiro momento apontado por Mortatti (2006, p. 8) tem início na segunda metade da década de 1920, em função da “autonomia didática proposta pela Reforma Sampaio Dória¹ e de novas urgências políticas e sociais”, o que fez aumentar a luta dos professores que defendiam a volta dos métodos sintéticos em contraposição aos métodos analíticos. A alfabetização sob medida, tal como denominado por Mortatti (2006), é o que caracteriza o período entre 1920-1980, em que as 2 abordagens são, portanto, conciliadas, dando origem ao método analítico-sintético ou sintético-analítico, tendo como principal representante a cartilha *Caminho Suave*, utilizada para a alfabetização de mais de 40 milhões de brasileiros.

Os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise-síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Consequentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de

¹ A Reforma Sampaio Dória, influenciada pela Escola Nova, foi realizada no estado de São Paulo com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Ela defendia o equilíbrio na relação pedagógica, não considerando o aluno como ser passivo, mas também não o deixando à própria sorte.

exercícios sistemáticos e de ajuda direta (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996, p. 13-14).

Em outras palavras, são oferecidos às crianças algumas palavras, frases ou textos simples, para que, por meio de comparações, exercitem simultaneamente a análise e a síntese, praticadas por exercícios de treinos intensivos, e, deste modo, aprendam a ler. A escrita, como afirma Mortatti (2006, p. 9), permaneceu sendo ensinada com ênfase na caligrafia e na ortografia, cuja aprendizagem, juntamente com a leitura, demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, entre outros. Com o passar do tempo, a preocupação em alfabetizar a população foi se tornando de grande interesse político, com finalidades e conteúdos diferentes, a fim de que as crianças fossem preparadas para responder a questões políticas, sociais e culturais do país.

A escola tinha uma abordagem tradicional: o professor era distante do aluno e constituía o centro da ação pedagógica, haja vista que era ele quem transmitia o conhecimento. O estudante era sempre a figura passiva, seu papel era receber ordens, normas e recomendações do professor.

As aulas sempre seguiam uma sequência lógica de ideias: o professor sempre trazia o conteúdo pronto, com assuntos dos mais simples aos mais difíceis, isto é, o saber era algo pronto e acabado. O ensino se dava por memorização, tendo uma avaliação quantitativa, com questionários, lista de exercícios e provas orais.

De modo geral, as abordagens utilizadas para ensino da leitura e da escrita até o terceiro momento desconsideravam os conhecimentos prévios que as crianças, muito antes de entrar na escola, constroem sobre a escrita, como também não levavam em consideração as capacidades dos alunos de formular hipóteses, de refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Somente na década de 1980, no quarto momento definido por Mortatti (2006), movido por questões políticas, sociais e culturais, no intuito de combater o fracasso escolar, principalmente no que tange à alfabetização, é que começam a chegar ao Brasil as contribuições dos estudos construtivistas, tendo como referência teorias de Piaget e a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Desde então, o principal objetivo é desmetodizar as antigas práticas de ensino e questionar a necessidade de utilização das cartilhas no processo de alfabetização. De acordo com Mortatti,

inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10).

Como ressalta a autora, na abordagem construtivista, a ênfase está "em quem aprende" e "como aprende". Esta afirmação, no entanto, gerou muitas concepções equivocadas por parte dos professores, chegando-se até a se pensar que não era preciso ensinar os alunos, que a aprendizagem se dava independentemente das intervenções dos docentes. O construtivismo defende o papel do professor como mediador do conhecimento e responsável por proporcionar situações em que os alunos são desafiados e incentivados a buscar resolver problemas em diversas circunstâncias.

Tal como defende Weisz (2009), a perspectiva construtivista prevê o diálogo entre professor e estudante e, assim, surge a importância de ouvir esse discente. Para a autora, quando se ouve o estudante e são reconhecidos os seus conhecimentos prévios, incentivando-o a formular hipóteses, potencializa-se a aprendizagem; então, é possível diminuir o fracasso escolar. A partir do momento em que o docente já sabe o que o educando traz de conhecimento para a aula – na tentativa de compreender como essa criança pensa, de compreender como ela desenvolve esse pensamento –, este tende a desenvolver um método próprio para pensar, resolver e assimilar os desafios que o docente propõe. Nessa perspectiva, Weisz afirma que cada criança tem seu tempo de aperfeiçoar esse pensamento, para, então, sob a ótica do construtivismo, poder ser feita a intervenção do professor por meio de um erro do discente e, assim, ajudá-lo a restaurar seus conhecimentos mentais. Deste modo, o aluno se aproxima da assimilação, mas o professor precisa ter a capacidade de compreender o que levou o discente a pensar de tal maneira, descobrindo essa relação entre o estudante e o objeto.

Coll (1994), em sua obra intitulada “Aprendizagem escolar e construção do conhecimento”, também defende a importância da relação entre o professor e o discente. Para o autor, nessa relação, é essencial a vontade do professor de incidir na aprendizagem do estudante, de provocar nele o interesse de construir o conhecimento. Por essa razão, o papel do docente na construção do conhecimento é muito importante, uma vez que ele não pode pesquisar pelo aluno, ou seja, o

professor precisa se atentar ao seu papel de mediador, fazer com que o estudante descubra, pesquise e investigue por si só, para que então consiga questionar, construir ideias, conceitos, etc.

Da mesma forma, Lerner (2002a) defende o construtivismo e assevera que a alfabetização vai além da simples decifração de códigos, ou seja, a criança pode saber ler e escrever, mas isso não é o bastante, pois ela precisa entender como aplicar esse conhecimento em seu dia a dia, criando habilidades de compreensão mais complexas no cotidiano. O estudante precisa ser capaz de entender as funções da escrita e os gêneros textuais da linguagem oral e escrita. Para isso, segundo Lerner (2002a), é necessário lhe oferecer problemas, desafios, a partir do conhecimento prévio de cada educando.

Foi, então, a partir da década de 1980 que surgiram essas novas orientações para a alfabetização. Além da abordagem construtivista, como destacou Mortatti (2006), há também a vertente sociointeracionista, que

designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Desse ponto de vista, portanto, “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos. (MORTATTI, 2007, p. 159).

Essa abordagem é defendida por Smolka (2001) com base nas teorias de Vygotsky, sob a perspectiva histórico-cultural, que considera fundamental a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano. No entendimento dessa autora, tal aspecto faz diferença no modo de pensar o processo de alfabetização. Quando a criança se apropria do alfabeto da escrita, acaba transformando e interagindo com a cultura. Smolka afirma que a criança não aprende sozinha, isto é, ela precisa do outro, e, mediante esse contato, é provocado o conhecimento. O papel do professor é ensinar, e esse ensinar significa que o professor precisa participar da cultura da criança, pois o conhecimento não é imediato, precisando ser muito bem explicado. Assim, a criança constrói o conhecimento, enfrentando desafios que provocam e criam condições para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda na década de 1980, surge também o conceito de letramento, definido por Soares (1998, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler

e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, essa pesquisadora procede a uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, porém, considera-os como elementos interdependentes. A seu ser, foi somente a partir dos anos 90 que os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer que a alfabetização – entendida apenas como a aprendizagem da mecânica do ler e escrever – era insuficiente. Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, ao letramento.

Sendo assim, para Soares (2000), alfabetização e letramento se somam e, por essa razão, deve-se alfabetizar letrando. Uma das ações do "alfabetizar letrando", por parte do professor, está na busca de atividades pedagógicas que promovam o envolvimento do aprendiz em práticas sociais com a escrita. Quanto mais próximas essas atividades estiverem do que, de fato, ocorre na vida cotidiana dessa criança (incluindo-se aí, também, o que acontece no ambiente escolar), mais significativa será a escrita para o aluno que está em processo de aquisição. O que se busca, nesse sentido, é a sua formação como sujeito capaz de participar, por meio da escrita, de diferentes práticas sociais.

Em síntese, desde a década de 1980 até o momento atual, as abordagens construtivista, sociointeracionista e de letramento, ainda que sejam oriundas de perspectivas teóricas diferentes, como defende Mortatti (2007, p. 163), possuem objetivos comuns, voltados à compreensão de uma didática da alfabetização que deve

respeitar as “fases” de construção, pela criança, do conhecimento sobre a língua escrita, mediante “trabalho com textos”, para se atingir o objetivo de “letrar” [...], pois, no nível das apropriações didático-pedagógicas e mesmo em inúmeras pesquisas acadêmicas, dificilmente se constata ocorrência e aplicações “puras” de uma ou outra perspectiva teórica; e que, além do construtivismo e do interacionismo, podem-se ainda observar, nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos “antigos” métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e mistos (MORTATTI, 2007, p. 2007).

Como foi possível verificar ao longo do histórico que apresentamos, a alfabetização constitui uma atividade complexa, que não tem sentido único, tampouco uma única didática. Por isso, partindo das reflexões desenvolvidas até aqui sobre as diferentes abordagens e concepções de ensino e de aprendizagem da escrita é que defendemos uma perspectiva de alfabetização que contribua também para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte do estudante.

2.2 Pesquisas correlatas

Tendo em vista identificar outros trabalhos que tratam da relação entre alfabetização e desenvolvimento de postura investigativa, fizemos uma pesquisa sobre alguns trabalhos de mestrado e doutorado em que tratam dessa temática.

Tendo isso em vista, a princípio, investigamos se há pesquisas que tematizam essa relação entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas. Para tal, procedemos a um levantamento, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das pesquisas realizadas entre 2014 e 2017, na área da Educação. Como descritores de busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “alfabetização e investigação científica”; “desenvolvimento científico e alfabetização”; “alfabetização e postura investigativa”. Primeiramente, foram identificadas 41 pesquisas que contêm tais termos. Após a leitura do resumo dessas pesquisas, tendo em vista o foco deste trabalho, foram selecionados os 11 trabalhos que apresentam os anos iniciais do Ensino Fundamental como público-alvo de pesquisa. No Quadro 1, a seguir, relacionamos, em ordem cronológica, algumas informações desses 11 trabalhos eleitos.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta	Werner Zacarias Lopes	2014	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem os professores	Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira	2015	MESTRADO	UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
A escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: domínios de sentido na linguagem científica	Débora Ferrari Martinez	2015	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
A formulação de perguntas em aulas de ciências: almejando a alfabetização científica dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública	Leandra Tamiris de Oliveira Lira	2015	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização	Igor Daniel Martins Pereira	2015	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Unidades de ensino potencialmente significativas como estratégia didática para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Elaine Cristina da Silva Moreira	2015	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental.	Tatiana Schneider Vieira de Moraes	2015	DOCTORADO	USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Uma proposta didática sobre plantas medicinais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade	Flávia Rossi Maciel	2016	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade	Tânia Lúcia Corrêa Valente	2016	MESTRADO PROFISSIONAL	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Estratégias de ensino-aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental I para início da alfabetização e letramento científico e atuação na ZDP	Fabiola Nogueira Costa	2016	MESTRADO	USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Sequências de ensino investigativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e novos desafios para as aulas de ciências	Talita Mendes	2017	MESTRADO	UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Fonte: elaboração própria.

Considerando a ordem apresentada no Quadro 1, a pesquisa de Lopes (2014), a partir da perspectiva da alfabetização científica – ciências, tecnologia e sociedade –, teve como finalidade proporcionar aos docentes e estudantes dos anos iniciais conhecimentos para que eles ampliassem sua capacidade de pensar criticamente. O pesquisador analisou o modo como os docentes abordavam e trabalhavam os conteúdos científicos, tendo concluído que muitos deles desconhecem o significado de alfabetização científica; Lopes, então, sugeriu-lhes cursos de formação continuada, a fim de qualificar o ensino e o aprendizado de ciências.

A pesquisa de Oliveira (2015), de abordagem qualitativa, analisou, sob a ótica de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as concepções sobre o desenvolvimento, os desafios e as dificuldades do ensino de ciências, idealizados por egressos de uma universidade pública estadual. A autora constatou que os docentes utilizavam muitos materiais impressos e aulas práticas para a fixação dos conteúdos. Ao concluir sua pesquisa, Oliveira notou que nenhum dos entrevistados fez uso do termo alfabetização científica, sendo que o maior desafio relatado pelos docentes foi a insegurança em relação à significação de sua atuação em sala de aula.

Martinez (2015) realizou uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar, no âmbito de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, como se constituem os processos de aquisição da escrita quando se trabalha, pedagogicamente, enunciados do discurso da ciência na esfera escolar. Tendo como base os estudos de Bakhtin e de Vygotsky, e partindo de uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico, a autora conclui que, ao escrever, os discentes passam por uma afinidade dialógica que os estabelece como sujeitos desenvolvidos

nas práticas sociais. O estudo aponta que a escola tem uma função essencial nesse procedimento, principalmente no tocante à recepção e à problematização do discurso das ciências.

Lira (2015), em sua pesquisa, investigou os tipos de perguntas feitas pelo professor em aulas de ciências, bem como as suas implicações para um ensino que vise à alfabetização científica. A partir de uma abordagem qualitativa, a autora fez um exercício de observação e registro, especificamente em sala do 3º ano do Fundamental, objetivando identificar os tipos de perguntas feitas pelos docentes em aula de ciências. Realizada tal prática, a autora estabeleceu entrevistas com os docentes, a fim de entender a intenção deles ao formular essas perguntas. Lira concluiu que as perguntas feitas não trabalhavam com a ideia de alfabetização científica; as perguntas que deveriam provocar conflitos não foram frequentes nas aulas analisadas.

O trabalho de Pereira (2015) procurou compreender o modo como as práticas pedagógicas de ensino de ciências, organizadas por professoras alfabetizadoras, contemplam aspectos da alfabetização científica. Partindo de uma abordagem qualitativa, o autor analisou, inicialmente, a documentação pedagógica utilizada por essas professoras. Posteriormente, fez uso da prática de observação e da produção de um diário de campo, composto a partir dos apontamentos efetuados em sala de aula. Pereira chegou à conclusão de que as professoras entrevistadas sabiam desenvolver o conhecimento sobre ciências; para isso, foi necessário que conhecessem o conteúdo específico sobre o que ensinavam.

Na dissertação de Moreira (2015), o objetivo precípua foi elaborar, implementar e avaliar uma proposta de formação continuada, subsidiada por uma proposta teórica clara – não a única – respaldada por estudos da área e tendo como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica. Para a realização da pesquisa, de abordagem qualitativa, 15 docentes foram entrevistados, o que permitiu a descrição do perfil desses docentes, bem como o desvelamento de sua compreensão sobre ensino e aprendizagem de ciências. Além de entrevistas, o autor também efetuou a prática de observação em sala de aula. Concluiu que muitos dos entrevistados conduzem as aulas de ciências, principalmente, por meio de atividades de experiências. O autor sugere, ao término do trabalho, estratégias de formação de professores.

Na tese de Moraes (2015), a partir de pesquisa de caráter qualitativo, a autora investigou se é possível verificar engajamento de crianças de 6 anos, no que tange aos processos de investigação científica. A autora, à guisa de conclusão, constatou que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental conseguem assumir postura investigativa e trabalhar com temas científicos.

Maciel (2016), em seu estudo, perscrutou as potencialidades e as limitações de um estudo sobre plantas medicinais na perspectiva CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Na pesquisa, de natureza qualitativa, foram entrevistados 20 alunos do 3º ano do Fundamental; a conclusão foi de que os discentes entendem determinados assuntos relacionados ao campo da ciência, mas a pesquisadora também averiguou que a formação do professor precisa ser repensada.

O trabalho de Valente (2016) teve como objetivo primordial propor uma ferramenta de alfabetização, relacionando Língua Portuguesa e alfabetização científica. Para a realização da pesquisa de cunho qualitativo, a autora produziu – a partir das práticas de observação feitas em sala de aula – sequências didáticas. Valente apontou em sua pesquisa que a educação científica auxilia na formação para a cidadania, uma vez que essa educação desenvolve a capacidade de refletir.

Costa (2016) investigou estratégias para promover a alfabetização e o letramento científico junto a crianças de Ensino Fundamental nos anos iniciais. Com suas investigações, a pesquisadora sugere que o docente, no planejamento, considere a execução de uma proposta de início de alfabetização científica por meio de leitura.

Mendes (2017), em sua perscrutação, pretendeu compreender o uso de sequências de ensino nas aulas de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na utilização de atividades experimentais investigativas para a alfabetização científica dos discentes. A autora concluiu que as intervenções por meio de sequências investigativas de ensino colaboraram para o engajamento dos discentes nas atividades desenvolvidas.

Verificamos, a partir dos trabalhos consultados – conforme o Quadro 1, apresentado anteriormente –, que todas as pesquisas estão vinculadas ao campo do ensino de ciências, mais especificamente à chamada “alfabetização científica”, entendida como a condição de um indivíduo cientificamente alfabetizado, ou seja, daquele capaz de compreender os conceitos básicos das ciências, tais como

natureza, corpo humano, entre outros, inter-relação entre ciências e sociedade, e entre ciências e humanidade, e saber a diferença entre ciências e tecnologia. Assim, no trabalho de Mendes (2017), afirma-se que alfabetização científica significa proporcionar condições para que os estudantes, ao tomarem determinadas decisões, estejam conscientes sobre as dificuldades tanto de seu cotidiano como da sociedade, quando estas forem pertinentes a conhecimentos científicos.

Dentre as 11 pesquisas analisadas, apenas a intitulada “A escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: domínios de sentido na linguagem científica” tem relação com a linguagem e a escrita. Martinez (2015), como já supramencionado, tem como objeto geral do estudo investigar, no âmbito de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, como se constituem os processos de aquisição da escrita quando se trabalha, pedagogicamente, enunciados do discurso da ciência na esfera escolar. Com base teórica fundamentada em Bakhtin e em Vygotsky, a autora tenta responder à seguinte questão de pesquisa: “Considerando as crianças dos anos iniciais, inseridas em um contexto dialógico de ensino e aprendizagem na esfera escolar, como se constituem os processos de aquisição da escrita, explicitadas em enunciados orais e escritos, quando se trabalha, pedagogicamente, com propostas envolvendo o discurso das ciências e os gêneros a ele relacionados?”.

A pesquisa qualitativa, de caráter sócio-histórico, foi efetuada por meio de consulta a documentos, prática de observação participante e de intervenção direta, diário de campo e produção de textos escritos por alunos. A autora concluiu que, mesmo nos anos iniciais, as palavras empregadas pelos alunos na sua escrita, bem como seus sentidos e seus significados, confirmaram relações com discursos vivenciados anteriormente pelas crianças. Assim, escrita tem um papel central de sistematizar e reelaborar as práticas de linguagem ocorridas em sala de aula, incorporando discursos de outros espaços sociais. A pesquisadora assevera:

o ato de escrever das crianças passa pelas relações dialógicas que nos constituem como sujeitos e pelas possibilidades de interlocução desempenhadas nas práticas sociais. A escola ocupa papel central nesse processo, especialmente no tocante à recepção, circulação e problematização do discurso das ciências (MARTINEZ, 2015, p. 226).

A pesquisa de Martinez (2015) encontra-se mais próxima do que pretendemos no presente trabalho, pois relaciona linguagem com o pensamento

científico. No entanto, o que intentamos, mais especificamente, é atrelar o processo de alfabetização ao desenvolvimento de atitudes investigativas.

Para tal, discutiremos, na sequência, os elementos necessários no processo de ensino e aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento de uma postura investigativa.

2.3 A importância da postura investigativa na escola

Refletir sobre o desenvolvimento da postura investigativa na escola – de modo geral, sem focalizar especificamente o ensino de ciências –, remete-nos às contribuições dadas pelos estudos de John Dewey, defensor da ideia de trabalho com projetos no contexto escolar. Um dos representantes da Escola Nova/Escola Ativa, Dewey, em seus trabalhos, propôs um ensino que privilegiasse a ação do aluno. Na perspectiva do autor, a escola deveria ser um local da experiência vivida, um espaço de problematização, uma vez que é a partir da experiência que o estudante amplia e aprofunda seus conhecimentos, bem como se socializa. Para Dewey, as práticas pedagógicas deveriam privilegiar o respeito à liberdade, à espontaneidade e à interação.

Dewey (2008) considera o papel do educador como crucial, visto que ele não pode simplesmente chegar à sala, por exemplo, e dizer o que deve ser feito. Neste caso, é preciso que o docente faça perguntas, explore a criatividade e promova a inquietação, a fim de que desperte em seus discentes a vontade de pesquisar, de investigar sobre o que estão aprendendo.

No entanto, para que haja o desenvolvimento dessa atitude investigativa, é essencial transformar a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, no sentido proposto por Freire, para quem:

a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Para isso, é fundamental mostrar e deixar que o estudante questione as formas de aprender. A criança precisa acreditar que ela é capaz, sendo assim, é necessário que ela saiba que errar é bom, que ter dificuldade é benéfico, mas desde

que isso seja discutido e analisado, levando a criança a pensar no erro, ou seja, trabalhar a investigação com os estudantes implica apresentar uma situação-problema a ser solucionada por eles. Para se iniciar o momento investigativo, uma questão ou inquietação precisa ser exibida. A partir daí, por meio de questionamentos trazidos e conduzidos pelo professor, o estudante precisa ser motivado à formulação e à reformulação conceitual, a fim de conseguir solucionar o problema apresentado.

É importante salientar que tanto o professor quanto o estudante participam do processo de construção de conceitos. Cabe, portanto, ao docente, o papel de organizador das situações de problematização/investigação a serem desenvolvidas em sala de aula, sendo uma das possibilidades o trabalho com projetos, como já defendia Dewey.

Ao partilhar opinião semelhante à de Dewey, Lerner (2010, p. 124) também defende que “o professor é um informante fundamental”, embora ressalte que ele não é “a única fonte de informação na sala de aula”. Para Lerner (2010, p. 120), “aceitar que as crianças são intelectuais ativas não significa de forma alguma supor que o professor é passivo.” E complementa: “pelo contrário, significa assumir modalidades de trabalho que levem em consideração os mecanismos de construção do conhecimento” (LERNER, 2010, p. 120).

A autora frisa, ainda, que a intervenção do docente deve ser no sentido de propiciar ao aluno o desenvolvimento de estratégias investigativas, criando justificativas para suas interpretações, que são escutadas pelos colegas, os quais podem, então, estabelecer comparações e criar pontos de vista. Deste modo, adquirem a capacidade de elaborar novas respostas a partir das intervenções do docente, fazendo perguntas e observações que conduzem a novos problemas. Segundo Lerner (2010, p. 120-124),

ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola. [...] Então, a interação em classe possibilita a colocação de conflitos sociocognitivos, a coordenação progressiva dos diferentes pontos de vista, a construção de um saber comum. Para os conflitos contribuírem com o progresso do conhecimento, para levarem ao surgimento de acordos superadores, é preciso que eles ocorram em um marco de cooperação (LERNER, 2010, p. 120-124).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem é cooperativa, afinal, a interação intelectual, afirma Lerner (2010), é fonte essencial para o desenvolvimento, na criança, do pensamento crítico e científico, para que ela seja autônoma. Isso implica ensinar a fazer perguntas, questionar enunciados, interpretar o que o autor de um texto quis dizer e ter uma postura crítica para debater e dialogar. Porém, consoante Lerner (2010, p. 141), “levar para a realidade esse propósito somente será possível à medida que as condições didáticas requeridas para consegui-lo estiverem presentes no decorrer de toda a escolaridade”. Sustenta-se que isto deva acontecer a cada projeto, situação didática ou dia de aula.

De inspiração para o presente estudo, o Programa “Ondas”, desenvolvido pelo governo colombiano, tem como objetivo principal promover o desenvolvimento de uma postura investigativa. Para seus idealizadores, o conhecimento científico propicia aos participantes condições de se inserirem na cultura da ciência, tecnologia e inovação. Além disso, são abertas possibilidades para uma postura indagadora e reflexiva em relação ao mundo.

Esse programa investe na criação de comunidades investigativas com o propósito de tornar os seus participantes protagonistas de seus processos de aprendizagem; são trabalhados problemas reais do contexto das crianças, de forma que o conhecimento construído promova a solução de tais problemas, utilizando-se da inovação, tecnologia e ciência. É um programa que vem ao encontro do que estamos aqui defendendo. Tanto esse programa quanto o nosso objeto de pesquisa tratam da possibilidade de pensar um processo educativo comprometido com o desenvolvimento do pensamento científico.

Nessa direção, os estudos de Piaget (1982) também fornecem contribuições significativas para a educação científica. Uma das preocupações de Piaget, em seus trabalhos, foi entender como o ser humano desenvolve a sua inteligência, ou seja, como construímos conhecimento. Entre os achados de Piaget está o fato de que, nessa construção, os conflitos cognitivos são necessários, haja vista que são eles que provocam rupturas, processos de ressignificação, reelaboração e criação. Coll (1987) mostrou que Piaget não estava preocupado com questões educacionais. Contudo, apesar de não ter um envolvimento com o campo educacional, os seus estudos apontam para uma ação educativa que não privilegie a memorização, a repetição, mas as possibilidades de interpretação de criação. Nesse sentido, propõe

uma ação educativa que promova uma discussão acerca dos problemas apresentados, uma reflexão sobre as possibilidades de solução.

Resumidamente, podemos afirmar que, ao defendermos a importância de investirmos em uma educação que promova o desenvolvimento do pensamento científico, aproximamo-nos das ideias de Dewey (2008), Lerner (2010), Freire (1996), Coll (1987) e Piaget (1982). Todos, mesmo que a partir de diferentes perspectivas, apostam em uma educação que valoriza o pensamento da criança como caminho para construção do conhecimento, enfim, uma educação que promova o protagonismo da criança.

2.4 A postura investigativa e a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (daqui por diante, BNCC) é um documento que foi homologado em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), determinando o progresso de aprendizagem que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da trajetória na Educação Básica. Assim como dispõe o artigo 26 da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2005), a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, de maneira a lhe assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a lhe fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. A BNCC tem como função direcionar propósitos para uma formação humana integral, democrática e inclusiva.

Em decorrência de se tratar de um documento normativo, a BNCC influencia o sistema educacional brasileiro, promovendo modificações em diferentes elementos desse sistema. Entretanto, devemos atentar para o fato de que a BNCC não é o currículo, ela é uma parte do currículo; ela organiza o que é preciso aprender, estipulando as expectativas de aprendizagem. O documento contém um descritivo de saberes necessários para cada componente curricular, bem como para cada ano e segmento da Educação Básica. Além disso, apresenta as competências gerais, com a ideia de que a criança, desde a Educação Infantil, precisa ser protagonista, valorizar o conhecimento, ser formada para que resolva problemas.

Dentre essas competências, a BNCC se refere a alguns aspectos fundamentais, tais como ampliar a visão que o estudante tem do mundo, estimular a

curiosidade intelectual para uma análise crítica desse mundo, utilizar diferentes linguagens – e não apenas a língua escrita – e as tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva, por meio do diálogo e resolução de situações-problema, com vistas a formar um cidadão autônomo e ético.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste nosso trabalho, a BNCC prevê:

o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. [...] Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 55-56)

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a BNCC traz os eixos essenciais que contribuem para a prática de linguagem, a saber:

- **A leitura** - entende as práticas de linguagem, interação e interpretação do leitor (com os textos escritos, orais e multissemióticos);
- **A produção de texto** - entende práticas individuais ou coletivas por meio de leituras, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como: escrever curiosidades científicas, resenha, entre outros;
- **A oralidade** - acontece por meio do contato direto com o interlocutor, como por exemplo: mensagem gravada, programa de rádio, entrevista;
- **A análise linguística\semiótica** - engloba procedimentos e estratégias cognitivas durante a leitura e produção de texto e, deste modo, a gramática é trabalhada de forma contextualizada, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Outra categoria organizadora do currículo referente às práticas de linguagem diz respeito aos campos de atuação em que estas se concretizam (BRASIL, 2017). Para os anos iniciais, destacam-se os seguintes campos: o da vida cotidiana; o artístico-literário; o das práticas de estudo e pesquisa; e o da vida pública (BRASIL,

2017). O documento defende que contemplar esses campos é fundamental para a aprendizagem do uso da linguagem na escola e fora dela.

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BRASIL, 2017, p. 15)

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as competências específicas de língua portuguesa são: entender a língua como fato cultural, histórico, social, heterogêneo e humano aos contextos de uso, de modo a distingui-la como meio de elaboração de identidades e da sociedade em que se vive; apropriar-se da linguagem escrita, entendendo-a como forma de influência mútua nas diversas possibilidades de atuação na vida social e empregando-a para desenvolver suas potencialidades tanto de participar da cultura letrada, como de estabelecer conhecimentos e de serem protagonistas na vida social; entender o fenômeno da variação linguística e recusar os preconceitos perante a diversidade linguística; distinguir o texto como modo de manifestação e negociação de sentidos, importâncias e ideologias; escolher textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais; ocupar-se com práticas de leitura literária que permitam o desenvolvimento do discernimento estético para fruição, priorizando a literatura; movimentar aprendizados da era digital, diversas linguagens, mídias e ferramentas digitais para ampliar os modos de produzir sentidos, instruir-se e pensar sobre o mundo e conceber diferentes ideias autorais.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 87)

Em síntese, a BNCC dispõe que, embora a criança já tenha, de certa forma, algum contato com o letramento na Educação Infantil, será nos anos iniciais – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – que ela será alfabetizada, sendo assim, nesses dois primeiros anos, a alfabetização precisa ser o foco em sala de aula, tendo em

vista que a criança precisa conhecer o alfabeto e o funcionamento do sistema de escrita. E, para tal, é essencial que o professor crie condições propícias, planejando sequências didáticas que partam de situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades das crianças, considerando e valorizando os conhecimentos que elas já trazem consigo sobre esse objeto complexo de aprendizagem que é a escrita.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos o método e os procedimentos metodológicos da presente pesquisa. Posteriormente, caracterizamos o contexto em que se deu o estudo, isto é, a escola em que a pesquisadora atua e na qual também atuam os professores alfabetizadores que concordaram em conceder entrevistas sobre suas práticas. Por fim, expomos os resultados de um pré-teste, juntamente com o roteiro de questões e as respostas de um desses professores.

3.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Conforme já apontado, este trabalho tem como objeto de investigação as estratégias de ensino no processo de alfabetização, as quais podem colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, sob a ótica do professor alfabetizador. Verificamos, por meio de uma busca por trabalhos que tiveram como temática a relação entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, que a maior parte dessas pesquisas preocupa-se com o desenvolvimento do pensamento científico no ensino de ciências. Não encontramos pesquisas que relacionassem especificamente a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico, tal como defendemos, tendo por base o referencial teórico aqui adotado, conforme apresentado no capítulo anterior.

Tendo isso em vista, caracterizamos nossa pesquisa como de caráter exploratório, de natureza qualitativa. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa pretende propiciar mais familiaridade com um problema, ainda não muito explorado, de modo a permitir o levantamento de hipóteses, seja por meio de estudo bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm ou tiveram experiências práticas com a questão pesquisada, ou ainda, com a análise de situações que auxiliem na compreensão do problema.

Nossa pesquisa se configura como de natureza qualitativa, pois, conforme descrevem Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta dos dados é o ambiente natural. As informações são colhidas sob a forma de palavras – como nas entrevistas, em que os professores relataram suas práticas, crenças e convicções –; e o modo de

análise dos dados é indutivo. Um fator importante, nos termos desses autores, diz respeito ao fato de que, na pesquisa qualitativa, “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Nesse caso, em nosso papel de investigador, buscamos entender a forma como os nossos colegas professores alfabetizadores constroem, dão sentido e interpretam suas práticas, o que frequentemente é invisível aos olhos do observador externo.

3.2 Os procedimentos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram planejados de acordo com as seguintes etapas:

- Levantamento, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de pesquisas correlatas realizadas entre 2014 e 2017 na área da Educação. O objetivo da busca foi identificar trabalhos que relacionassem a alfabetização e o desenvolvimento da postura investigativa. O resultado desse levantamento foi apresentado na Introdução deste trabalho;
- Elaboração de um roteiro de entrevista pré-teste (Apêndice A), ou seja, uma situação proposta para a análise da prática em sala de aula, para a realização de entrevistas com os 8 professores do 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular na cidade de São Paulo, com o intuito de identificar aspectos de suas práticas que pudessem contribuir para que seus alunos desenvolvessem uma postura investigativa/pensamento científico no processo de aprendizagem da língua escrita;
- Realização da primeira entrevista com o roteiro de entrevista pré-teste (Apêndice A) com a primeira das 8 professoras, de modo que houve a gravação do áudio;
- Reelaborações do roteiro de entrevista (Apêndice B, C, D e E), em 4 versões, com o objetivo de aprimorar o instrumento;
- Realização de entrevistas com mais 6 professoras alfabetizadoras, haja vista que uma das docentes desistiu de conceder a entrevista, alegando não ter tempo disponível para tal;

- A análise dos dados colhidos nas entrevistas teve como base a metodologia de análise do conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo um conjunto de técnicas e de procedimentos sistemáticos para a interpretação dos dados por meio do estabelecimento de categorias de análise. Para efetuarmos essa análise, também foram considerados os referenciais teóricos que baseiam a presente pesquisa, tendo em vista estabelecer relações entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento da postura investigativa pela criança;

- Elaboração de material de apoio ao professor alfabetizador, a partir dos resultados obtidos pela análise dos dados da pesquisa. O intuito de tal material é oferecer subsídios para o desenvolvimento desse profissional na direção de uma atuação mais autônoma e autoral em sala de aula, de modo a contribuir para a formação de alunos também autônomos e protagonistas de seu próprio aprendizado.

Por meio desses procedimentos, buscamos atingir os objetivos previstos em nossa investigação.

3.3 Caracterização do contexto da pesquisa

Queremos ser como as imagens constantes recriadas a cada pequeno movimento em um caleidoscópio. Dificilmente, por maior que seja a persistência, alguém poderá ver repetido o mesmo mosaico! (COLÉGIO..., 2016, p. 5).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular, localizada na cidade de São Paulo, no bairro da Vila Mariana. A instituição foi fundada em 1858, e, a pedido do bispo de São Paulo, em 1908, sua administração foi assumida pelos maristas. Em 1935, foi, então, inaugurado o colégio que se dedica até hoje à formação integral de crianças e jovens, cuja atuação é pautada nos valores e na excelência acadêmica de sua proposta pedagógica. A escola atende atualmente mais de 3,5 mil crianças e jovens, da Educação Infantil ao Ensino Médio; é um colégio particular, bem-conceituado e o segundo maior do município de São Paulo.

A infraestrutura da instituição dispõe de: salas de aula modernas e equipadas com recursos multimídia, tais como lousas digitais e acesso à internet, com capacidade para acolher cerca de 30 alunos; laboratórios equipados para aprendizagens em diversas áreas do conhecimento; biblioteca infantil, juvenil e a central, que acomoda todos os estudantes, com espaço para estudos individuais e

em grupos, espaços para brincar e de interação social; planetário; quadras e conjunto poliesportivo; anfiteatros e salão nobre; academia; conjunto aquático; pátios que, além de serem espaços de interação, são utilizados para o lanche das crianças e adolescentes; centro de idiomas; e capela.

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, o colégio, em 2018, tinha 8 salas de 1º ano, sendo 5 salas no período da manhã e 3 à tarde, levando-se em consideração que as crianças que estudam à tarde também podem ficar no período ampliado, ou seja, na parte da manhã. As salas de 1º ano têm aproximadamente de 18 a 20 alunos, contando com 2 professoras em cada sala de aula.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é fruto de um trabalho colaborativo, em que todos participam e opinam (estudantes e suas famílias, docentes, funcionários e equipe técnica), com a finalidade de identificar “a escola que temos ou somos e a escola que queremos” (COLÉGIO..., 2016, p. 25).

De acordo com o que dispõe o Projeto Político-Pedagógico (COLÉGIO..., 2016), os discentes são sujeitos de sua aprendizagem, de modo que uma de suas funções é relacionar os saberes construídos com a experiência de vida. A intenção é a de proporcionar uma educação integral, para que os discentes sejam cidadãos de transformação social e independentes, em um diálogo com distintas culturas, respeitando as diferenças e promovendo relações salutaras.

Ao elaborar o currículo, os funcionários pensam em ter um olhar fundamental sobre o estudante dos dias de hoje, atentar para as diferentes culturas e dimensões sociais. O currículo afirma não ser desejável, tampouco possível, que todos os estudantes aprendam do mesmo jeito e no mesmo tempo. Sendo assim, o currículo é também um processo de ensino-aprendizagem, em que a criança deve ser o centro dessa relação, com a liberdade de expor o que compreendeu, bem como as suas hipóteses e dúvidas. A intenção do colégio é conceber um currículo em que a função do docente seja mostrar ao discente que é possível questionar os conhecimentos, os quais, muitas vezes, são colocados como inquestionáveis.

Nas aulas, o docente estimula o discente a perceber, por exemplo, em um texto, que as linguagens podem adquirir diferentes funções. Desta forma, a função do docente seria explicitar, explicar, dialogar, intermediar e mediar estas relações, fazendo uso de discussões ou de outros meios de aprendizagem. A sala de aula precisa ser um espaço em que os discentes possam interagir entre si.

Dessa forma, fica evidente a intenção do colégio, que é a de incentivar e motivar para o protagonismo, para o exercício da autonomia e da solidariedade. A instituição se preocupa com os valores humanos e, principalmente, com a sua evolução, sempre entrelaçada à sociedade e aos questionamentos que os discentes levantam por meio do processo contextualizado da cultura, do repertório e do interesse dos discentes.

A escola atenta para como o estudante aprende, como este chega até o conhecimento. Assim, a instituição tem o cuidado de acompanhar a evolução da criança no tocante ao conhecimento adquirido. Com isso, é fundamental que o docente tenha uma boa formação e esteja sempre atualizado, sabendo oferecer aos discentes desafios para fazê-los refletir e construir estratégias de pensar. Desta maneira, é possível perceber que o colégio se preocupa, de certa forma, com o desenvolvimento do pensamento científico e da postura investigativa por parte do alunado.

3.4 A (re)construção do roteiro de entrevista: do pré-teste às outras versões

O roteiro de entrevista teve, ao total, 4 versões, cuja intenção era de aprimorá-lo e construir um inventário/instrumento que pudesse servir para levantar dados sobre o desenvolvimento de postura investigativa na alfabetização.

3.4.1 A primeira versão: o pré-teste

Conforme já mencionado no item 3.2, tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista para realizar entrevistas com as 8 professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental na escola em questão.

A fim de verificar a viabilidade das questões previamente elaboradas, realizamos, nas dependências do colégio, um pré-teste com uma das professoras que, gentilmente, concordou – após ser informada sobre os objetivos da pesquisa e da própria entrevista – com o fato de ser entrevistada nesse primeiro momento. Ela declarou estar ciente de que a sua identidade seria preservada e de que as informações seriam exclusivamente utilizadas para a presente pesquisa. Visando

manter o anonimato das colaboradoras e com o intuito de pouparmos sua identidade, denominamos a entrevistada como **professora 1**.

No Quadro 2, a seguir, foram transcritas, de modo literal, as respostas da professora para cada indagação feita. Numeramos as perguntas por tópico: perfil de formação (12 questões); condições de trabalho (7 questões); estilo pedagógico (17 questões); atividades com o conteúdo de língua materna (13 questões); recursos utilizados para fins pedagógicos (16 questões); avaliação (4 questões); análise de prática em sala de aula (2 questões). Precedemos à categorização das questões com o objetivo de organizar e ter um melhor entendimento acerca das respostas dadas, tanto durante as entrevistas como no momento das análises.

Quadro 2 - Perguntas e respostas da professora 1 ao roteiro de entrevista pré-teste

ANÁLISE DE PRÁTICA EM SALA DE AULA	PROFESSORA 1
<p>1- A partir de um exemplo de prática em sala de aula, em que a professora trabalha com a sala “rótulos”, observe o exemplo e comente o que achou da atividade. Você faria diferente? Como? (Apêndice A)</p>	<p>Conduziria a atividade diferentemente, promovendo a reflexão sobre a escrita. Assim como a rotina e o trabalho com os nomes da classe auxilia a estabilização de palavras (as palavras estáveis dão referência para a escrita de outras). Sugestão:</p> <p>1 – Organizar com a turma um alfabeto com rótulos.</p> <p>2 – Incentivar diariamente a leitura dos rótulos (leitura coletiva, individual, quantidade de letras nas palavras, letras inicial e final).</p> <p>3 – Relacionar o fonema inicial dos rótulos com os nomes das crianças da classe (exemplo: O MA de maisena é o mesmo MA de Mariana, Mateus).</p> <p>4 – Montar um “mercadinho” em sala de aula utilizando as embalagens trazidas pelas crianças.</p> <p>5 – Registrar as observações necessárias.</p>
<p>2 - Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo. “Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados.” (Delia Lerner).</p>	<p>A escrita compartilhada da rotina, leitura de calendário das atividades da semana, cartaz dos ajudantes, registro escrito de vivências (espontâneas ou com mediação), atividades e brincadeiras com os nomes dos colegas, entre outras.</p>
PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSORA 1
<p>3 - Qual a sua idade?</p>	<p>53 anos.</p>
<p>4 - Qual a sua formação na Graduação?</p>	<p>Pedagogia.</p>

5 - Em qual instituição concluiu a(s) Graduação(ões)?	Unicamp.
6 - Em que ano concluiu a(s) Graduação(ões)?	1989.
7 - Já realizou Pós-Graduação? Indicar quais e a área.	Mestrado - Psicologia da Educação/ Doutorado - Linguística aplicada/ Pós em Arte-Educação (Senac).
8 - Há quantos anos você trabalha como professor?	30 anos.
9 - Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador? Em qual série?	30 anos, 22 anos no 1º ano.
10 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?	22 anos.
11 - Durante os últimos 5 anos, realizou alguma atividade/ curso que você considerou mais relevante para sua formação? Indique.	Pós-Graduação - Arte-Educação.
12 - Qual a carga horária (duração) da atividade/ curso que você considerou mais relevante para sua formação? Por quê? Qual tema? O que pesquisou?	5 anos (Doutorado).
13 - Você frequenta ou frequentou cursos específicos de alfabetização?	Frequentei, há 23 anos.
14 - Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?	As reflexões teóricas-práticas orientam meu trabalho em sala de aula. Como minha atividade de pesquisa se mantém, minha atualização acontece de maneira constante.
CONDIÇÕES DE TRABALHO	PROFESSORA 1
15 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?	Não.
16 - Em quantas escolas você trabalha?	Uma.
17 - Qual a sua carga horária total semanal de trabalho docente, em sala de aula, na(s) escola(s) onde atua?	25 horas. Mais as horas de planejamento e realização de atividades que faço em casa.
18 - Na(s) escola(s) em que atua, há destinação de carga horária semanal para atividades de formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.? Se há, qual a carga horária dessas atividades?	Não sei, no momento, sei que temos 1h30min. de reunião pedagógica por semana.
19 - Qual a sua situação trabalhista na escola?	CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

20 - Quantas horas semanais você dedica às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.?)	5 horas por dia.
21 - Quantos alunos você tem na sala?	21 alunos.
ESTILO PEDAGÓGICO Questões de 1 a 4, indicar de 10 a 100% Questões de 5 a 17, indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como é feito.	PROFESSORA 1
22 - Quanto tempo da aula você se dedica à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros? (Indicar de 10 a 100%).	30%
23 - Quanto tempo da aula você gasta mantendo a ordem e disciplina em sala de aula? (De 10 a 100%).	20%
24 - Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com base na apostila? (De 10 a 100%).	50%
25 - Quanto tempo da aula você utiliza para a realização de atividades de sua autoria? (De 10 a 100%).	É muito relativo, há atividades que demoram um dia, mas, a maioria delas leva em torno de 5 dias. 50%.
26 - Você propõe dever de casa?	Sim. Três vezes por semana.
27 - Você corrige com os alunos o dever de casa?	Sim. Uma vez por semana.
28 - Você desenvolve projetos temáticos com o objetivo de aprimorar habilidades de trabalho em equipe com os alunos?	Sim. Todo semestre é proposto um projeto.
29 - Você solicita que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa? Em quais situações?	Nunca.
30 - Você estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Cite um caso. Como faz? Exemplifique.	Diariamente, como roda de conversa.
31 - Você propõe situações de aprendizagem que sejam de interesse dos alunos? Cite um caso e descreva-o.	Semanalmente. Brincadeira “espião de aranha” — observação de campo.

32 - Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza?	No mínimo, duas vezes por semana.
33 - Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?	Duas vezes por semana.
34 - Você estabelece rotinas pedagógicas: roda de conversa, jogos, ajudante do dia, etc.? Comente um pouco. Quais são permanentes e quais são ocasionais?	Atualmente, fiz um cronograma com os dias da semana para marcar com as crianças as atividades que realizaremos durante a semana.
35 - Você utiliza jogos e brincadeiras como procedimentos pedagógicos? Quais?	No mínimo, uma vez por semana. Dominó, jogos de tabuleiro, forca, adivinha o número.
36 - Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo.	Diariamente, discussões em roda de diferentes pontos de vista para chegar a uma solução negociada.
37 - Você cria situações em que os alunos possam trocar suas hipóteses para a resolução de um problema e discutir os caminhos para encontrá-la? Comente um exemplo.	Semanalmente. Trabalhos em grupo; organização das brincadeiras (divisão de papéis).
38 - Você lida com temas que aparecem em jornais, revistas, ou em outros contextos fora da escola?	Difícilmente trabalho com jornais.
ATIVIDADES COM CONTEÚDO DE LÍNGUA MATERNA Indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como é feito	PROFESSORA 1
39 - Leitura e compreensão de texto de gêneros textuais escritos diversos.	Semanalmente.
40 - Prática de produção escrita: autêntica; reescrita; coletiva. Qual privilegia?	Reescrita, semanalmente.
41 - Produção de textos autênticos de gêneros textuais diversos. Como realiza?	Semanalmente.
42 - Leitura e compreensão de texto de gêneros não verbais (gráficos, placas, tirinhas, etc.).	Semanalmente.
43 - Produção e compreensão de gêneros orais.	Diariamente.
44 - Utilização de diferentes suportes de textos. Quais privilegia?	Diariamente.
45 - Treino ortográfico.	Nunca.
46 - Ditado de palavras.	Nunca.

47 - Utilização de dicionário em sala de aula.	Nunca.
48 - Atividades de reflexão sobre o sistema da escrita alfabética. Como? Que tipo de atividade?	Diariamente.
49 - Escrita e leitura de famílias silábicas.	Nunca.
50 - Atividades que relacionam letras ou tipos de letras ao seu valor sonoro.	Diariamente.
51 - Atividades contextualizadas sobre o uso de convenções ortográficas.	Nunca.
RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS Indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como o recurso é utilizado	PROFESSORA 1
52 - Programas/ aplicativos pedagógicos de computador.	Semanalmente.
53 - Internet.	Somente em temas de projetos.
54 - Filmes, desenhos.	Nunca.
55 - Documentários.	Somente nos temas de projeto.
56 - Livros didáticos.	Nunca.
57 - Livros de literatura. Como trabalha com esse material?	Duas vezes por semana.
58 - Revistas em quadrinhos.	Diariamente.
59 - Jornais e revistas informativos.	Difícilmente, uma vez por mês.
60 - Materiais lúdicos.	Jogos diversos: memória, quebra-cabeça, tabuleiro. Diariamente.
61- Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo).	Diariamente.
62 - Biblioteca. O que fazem?	Semanalmente.
63 - Sala de leitura.	Usa a biblioteca.
64 - Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca.).	Semanalmente, brinquedoteca, biblioteca.
65 - <i>Data Show</i> .	Depende do trabalho proposto. Uma vez por mês.

66 - Máquina copiadora.	Diariamente.
68 - Sente falta de algum material?	Não.
AVALIAÇÃO	PROFESSORA 1
69 - Você aplica provas?	Não, nunca.
70 - Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Como?	Semanalmente. Fichas de observações.
71 - Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?	Uma vez por mês, por meio de atividades elaboradas pelas professoras.
72 - Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?	Questões emocionais (baixa autoestima, insegurança), ambientes familiares que não favorecem a interação e os estímulos, transtornos, etc....

Fonte: elaboração própria.

Os dados supratranscritos foram conservados em sua forma original, procedimento garantido por meio da gravação do áudio, visto que transcrevermos as respostas fornecidas pela professora 1.

Com o roteiro de entrevista para a entrevista, tínhamos a intenção de saber se, em suas aulas, as professoras alfabetizadoras desse colégio desenvolvem, no processo de alfabetização, práticas que contribuem para o desenvolvimento de postura investigativa por parte das crianças.

Após a entrevista com a professora 1, fizemos uma análise das respostas, no sentido de identificar se, no processo de alfabetização, há atividades, práticas e estratégias utilizadas pela professora que possam propiciar o desenvolvimento da postura investigativa do aluno. Contudo, com base nas respostas, as quais se encontram supratranscritas, uma primeira observação quanto às questões propostas é de que precisaríamos, na entrevista, solicitar que o professor entrevistado explicitasse e exemplificasse mais detalhadamente suas práticas, de modo que pudessemos ter mais elementos para identificar o que pretendíamos.

Com o auxílio e as sugestões da banca do exame de qualificação, realizamos algumas alterações no roteiro de entrevista, a fim de aprimorá-lo. Sendo assim, modificamos algumas perguntas para poder realizar a entrevista com as demais professoras. Vale ressaltar que, tendo em vista o objetivo de aperfeiçoar o instrumento, reelaboramos o roteiro de entrevista três vezes, pois, à medida que

entrevistávamos as professoras, sentíamos a necessidade de aperfeiçoá-lo ainda mais. Após o pré-teste (primeira versão), obtivemos mais três versões do roteiro de entrevista, as quais descreveremos a seguir.

3.4.2 A segunda versão do roteiro de entrevista

Tendo em vista, os dados da docente, obtidos por meio da entrevista realizada com primeira versão do roteiro de entrevista, procedemos às seguintes adequações para a segunda versão:

- Em “Perfil de Formação Profissional”, a questão 11 foi excluída. Acreditamos não haver necessidade dessa questão, uma vez que não proporcionaria informações que colaborassem com os objetivos de nosso trabalho;

- Foram retiradas as questões 12 e 13, pois eram semelhantes;

- A questão 14 foi deslocada para o item “Estilo Pedagógico”;

- Em “Condições de Trabalho”, foi excluída a questão 18: “Na(s) escola(s) em que atua, há destinação de carga horária semanal para atividades de formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.? Se há, qual a carga horária dessas atividades?” Consideramos que esta pergunta remete a questões de natureza institucional, de modo que não iria oferecer informações que contribuíssem com os objetivos de nosso trabalho, portanto, foi excluída;

- Em “Condição de Trabalho”, as questões 15 e 16 foram concatenadas, pois eram semelhantes;

- Em “Estilo Pedagógico”, foi retirada das questões a indicação de frequência, considerando que a exploração das questões junto ao professor entrevistado seria muito mais produtiva do que a mera indicação de quantas vezes ele realiza tais ações;

- Em “Atividades com Conteúdo de Língua Materna” e “Recursos utilizados para fins pedagógicos”, também foi retirada a indicação de frequência, considerando a mesma justificativa apontada no item anterior;

- O item “Análise de prática em sala de aula” foi deslocado para as primeiras perguntas da entrevista, considerando que, no início da entrevista, o professor teria muito mais disposição para comentar o que é proposto do que ao final da entrevista, após ter respondido a todo o roteiro de entrevista.

Feitas todas essas alterações, procedemos às entrevistas com 2 professoras, que denominamos de **professora 2** e **professora 3** (Apêndice C). De posse das transcrições, realizamos uma comparação entre as respostas dadas por essas 2 professoras e analisamos que, na maioria das questões, as respostas estavam muito parecidas. Na categoria “Estilo Pedagógico”, por exemplo, na questão 27 – “Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?” - a **professora 2** respondeu: “Algumas vezes dividimos a turma em dois, algumas vezes saímos com pequenos grupos e algumas vezes o atendimento é bem individualizado”. E complementou: “O restante da turma fica com a professora auxiliar em outra atividade. Ou a professora auxiliar sai para o atendimento seguindo minhas orientações”.

Para a mesma questão, a resposta da **professora 3** foi a seguinte: “Sempre realizamos esse tipo de atendimento, principalmente com os alunos que precisam de uma atenção a mais. Nesse caso, a professora auxiliar sai com esse aluno para fazer esse tipo de atendimento”.

Nessa questão, é possível observar a importância que as professoras dão ao fato de ter uma segunda professora em sala de aula. As 2 professoras dividem a sala em 2 grupos para trabalhar melhor, às vezes, ficando com o grupo que não tem tanta dificuldade ou ficando com o grupo que tem uma certa dificuldade para elaborar aquela determinada atividade, assim, ou é realizada de forma mais individualizada – mas da mesma forma para o restante dos alunos –, ou é realizada de um modo mais lúdico, ou seja, de outras formas, a fim de tentar fazer o aluno entender aquela atividade.

3.4.3 A terceira versão do roteiro de entrevista

Ao analisarmos a segunda versão e comparar as respostas, verificamos que precisaríamos, novamente, realizar algumas modificações no roteiro de entrevista, a saber:

- A questão 10 - "Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?" - que se encontrava na categoria “Estilo Pedagógico” voltou para o “Perfil de

Formação Profissional”, pois entendemos que essa pergunta não está associada a como as professoras utilizam os conhecimentos de formação, mas à utilização desses conhecimentos em sala de aula;

- Na questão 18, foi retirado o item “apostila”, de modo que a nova versão da questão é: “Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com materiais didáticos prontos, livro didático, entre outros?”;

- As questões 21 e 22 foram aglutinadas, pois ambas tratam de lição de casa. A nova versão da questão é: “Você corrige o dever de casa? Como é feito com os alunos?”;

- As questões 27 e 32 também foram concatenadas, por versarem sobre o mesmo assunto. A versão atualizada é: “Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza? Você desenvolve projetos temáticos com o objetivo de aprimorar habilidades de trabalho em equipe com os alunos? Quais?”;

- A questão 29 também foi modificada - “Você estabelece atividades permanentes? Como essas atividades são realizadas? Comente um pouco” – a alteração se deu porque percebemos que as professoras não conheciam o conceito de atividades permanentes e atividades ocasionais;

- A questão 31 também foi modificada e a nova versão é: “Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo. Em quais conteúdos? Só Matemática?”. A questão foi modificada porque as professoras sempre citavam, ao responder essa questão, algum exemplo referente à matéria de Matemática, e esta não era a nossa intenção e, sim, que fosse concernente à disciplina de Língua Portuguesa;

- As questões 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47 e 64 foram retiradas do roteiro de entrevista, pois observamos que tais atividades não são realizadas nessa escola;

- As perguntas de “Análise de Prática em Sala de Aula” ficaram nas questões 37 e 38. Elas estavam no começo do roteiro de entrevista, como questões 1 e 2, mas as deslocamos para ficarem mais próximas das “Atividades com Conteúdo de Alfabetização”, de maneira a fazer mais sentido no contexto.

Com essas mudanças, a terceira versão do roteiro de entrevista (Apêndice D) ficou com 57 perguntas, que foram feitas com três professoras, as quais denominamos de **professora 4**, **professora 5** e **professora 6**.

3.4.4 A quarta versão do roteiro de entrevista

Avaliando a terceira versão e comparando as respostas fornecidas pelas professoras, percebemos a necessidade de realizar mais alguns pequenos ajustes, em uma nova modificação no roteiro de entrevista, a saber:

- A questão 20 foi modificada para: “Para você, qual a importância do dever de casa?”. Sentimos a necessidade de as professoras citarem a importância do dever de casa, e com qual objetivo;
- A questão 24 também foi modificada: “Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza? Poderia exemplificar?”. Acreditamos que essa pergunta estava muito ampla, por isso, optamos por simplificá-la;
- Da questão 29 foi retirada a parte que direciona para a matéria de Matemática, pois percebemos que poderia influenciar nas respostas das professoras;
- O item “Atividades com conteúdo de língua materna” também foi modificado, tendo se transformado em “Atividades com conteúdo de alfabetização”. Acreditamos que, com essa terminologia mais específica, a abordagem ficaria mais adequada para o trabalho.

Por fim, concluímos a realização de todas as entrevistas, com 7 professoras, pois uma se negou a participar. De modo geral, observamos que, embora muitas das respostas das 7 professoras não fossem tão distintas, em relação a como elas descreveram suas práticas, cada professora tem um perfil – pessoal e de formação – bem diferenciado. No item a seguir, apresentamos as características dessas professoras quanto a essa categoria.

3.5 Perfil pessoal e de formação das professoras

Por meio das perguntas do roteiro de entrevista (em todas as versões) que se referem ao item “Perfil pessoal e de formação”, foi possível levantar informações que nos auxiliarem a conhecer de modo mais aprofundado um dos professores que participaram da pesquisa. Para melhor visualização desses dados, de forma individual, dispomos as informações no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Perfil pessoal e perfil de formação das professoras

Professor	Idade	Instituição de conclusão Pedagogia	Ano de conclusão Pedagogia	Cursos de pós-graduação	Tempo de atuação como professor	Tempo de atuação como alfabetizador
1	53	Unicamp	1989	Mestrado e Doutorado	30 anos	22 anos
2	49	PUC/SP	1991	Psicopedagogia	26 anos	15 anos
3	40	PUC/SP	1998	Psicopedagogia, Matemática para a Educação Infantil e Educação Especial	22 anos	12 anos
4	48	Universidade São Marcos	1995	Psicopedagogia (Universidade São Judas)	Mais ou menos 30 anos	11 anos
5	33	UNIFAI	2013	Psicopedagogia	6 anos	6 anos
6	52	Universidade São Marcos	1996	Psicopedagogia	Mais ou menos 26 anos	5 anos
7	47	UNIP	2008	Psicopedagogia	24 anos	24 anos

Fonte: elaboração própria.

Como pudemos verificar, dentre as 7 professoras, a maioria tem idade entre 40 a 50 anos; a mais nova é a **professora 5**, com 33 anos. Todas as professoras têm graduação em Pedagogia e 6 professoras possuem especialização em Psicopedagogia. No tocante a cursos *Stricto Sensu*, apenas a **professora 1** possui essa formação, com Mestrado em Psicologia da Educação e Doutorado em Linguística.

Observamos também que todas as professoras realizaram a graduação em Pedagogia, sendo que a maioria das docentes (5 professoras) se formou há mais de 20 anos, com exceção da **professora 5**, que se formou em 2013, e da **professora 7**, cuja formação se deu há 10 anos.

Pudemos observar também que a maioria trabalha no colégio em questão há mais de 15 anos e todas têm uma experiência de, no mínimo, 5 anos com a alfabetização.

A maioria das professoras possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e apenas uma professora realizou mestrado e doutorado. As

professoras não consideram formações – do tipo palestras, seminários, entre outros – que o colégio coloca à disposição dos docentes, ou seja, não reconhecem o contexto da instituição como um espaço da formação. Apesar de ser uma escola que tem profissionais em que a maioria trabalha em uma jornada parcial (exceto a professora 5), todas se dedicam a fazer atividades externas à escola.

3.6 Condições de trabalho

Quanto às informações sobre o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho dos professores, elaboramos o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Condições de trabalho

Professor	Carga horária semanal de trabalho, na escola	Situação trabalhista na escola?	Horas semanais dedicadas às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.)	Quantos alunos tem na sala de aula
1	25 horas	CLT	5 horas por dia	21
2	25 horas	CLT	Em média, 2 horas por dia	20
3	25 horas	CLT	Varia de acordo com a semana, mas são muitas horas	21
4	25 horas	CLT	Em média, 5 horas	22
5	25 horas	CLT	Mais ou menos 8 horas	21
6	25 horas	CLT	Mais ou menos 5 horas	22
7	25 horas	CLT	De 3 a 4 horas	24

Fonte: elaboração própria.

Acerca da pergunta sobre já ter realizado alguma atividade no campo da alfabetização, notamos que muitas professoras não haviam realizado, ou, se realizaram, foi em algum curso cujo módulo comentava algo superficial sobre a formação da alfabetização. Todas acreditam que uma formação mais aprofundada é fundamental para lecionar com alfabetização.

Notamos ainda que a maioria das professoras entrevistadas afirma que utilizam conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula, como exemplo foi mencionado Ferreiro e Vygotsky; a professora 4 alega que a experiência diária é

fundamental; e a professora 5 acredita que a instituição precisa proporcionar um espaço para a formação.

Grande parcela das professoras trabalha apenas nesse colégio; somente a professora 2 possui um segundo emprego. Todas possuem carga de 25 horas semanais e são registradas por meio da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Além disso, trabalham, em média, mais 5 horas por dia em atividades fora do colégio, para organização e planejamento das aulas.

Percebemos que as professoras utilizam muito tempo de aula para manter a ordem e a disciplina em sala, gastando até 30% do período da aula, segundo as professoras 5 e 6.

Há mais de 20 alunos nas turmas de 1º ano, mas em todas as salas de alfabetização, há 2 docentes. Perguntamos para as professoras titulares da sala o que elas fazem e se fazem atendimento individualizado aos alunos, e como organizam esse atendimento; nesse momento, fica evidente a importância de uma segunda professora em sala de aula. Ademais, perguntamos sobre lição de casa, muitas vezes, é a segunda professora que corrige essas lições e dá a devolutiva para os alunos.

3.7 Organização do tempo da aula

Considerando as questões que tratam de como as professoras organizam o tempo da aula, atribuindo uma porcentagem de 10% a 100% aos aspectos indicados no roteiro de entrevista, construímos o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Organização do tempo da aula

Professor	Tempo da aula dedicado à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros	Tempo da aula para manter a ordem e disciplina em sala de aula	Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com materiais didáticos prontos, didático, livro entre outros?	Tempo da aula para a realização de atividades de autoria do próprio professor
1	30%	20%	50%	50%
2	50%	20%	50%	50%
3	10%	10%	20%	60%
4	Menos que 10%	10% a 15%	35% a 40%	15% a 20%
5	10%	35%	25%	30%
6	10%	30%	30%	30%
7	20%	10%	20%	5%

Fonte: elaboração própria.

Observamos que a maioria das professoras leva de 10 a 30% do tempo de aula para realizar as atividades administrativas; apenas a **professora 2** leva 50% para essas atividades, o que consideramos um tempo excessivo, pois ela gasta metade da aula para tais atividades.

Notamos também que a maioria das professoras realiza, em grande parte do tempo, atividades com materiais didáticos já prontos. As **professoras 1 e 2**, por exemplo, lecionam 50% da aula utilizando esses materiais.

Já as atividades de autoria das próprias professoras ocupam, de modo geral, o menor tempo da aula: a **professora 7**, por exemplo, utiliza apenas 5% do tempo de aula com atividades de sua autoria. Somente a **professora 3** utiliza atividades com materiais de sua autoria em 60% do tempo da aula.

4 A POSTURA INVESTIGATIVA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, com base nos dados colhidos nas entrevistas realizadas com as 7 professoras alfabetizadoras, levantamos alguns indicadores que evidenciam relações entre a postura investigativa e as práticas de alfabetização, sob a ótica dessas docentes.

Para tal, com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), interpretamos os dados e estabelecemos as seguintes categorias de análise: modalidades organizativas; atividades/práticas com conteúdos de alfabetização; recursos utilizados para fins pedagógicos; e avaliação.

Para a efetivação dessa análise, também foram considerados os referenciais teóricos que baseiam a presente pesquisa, tendo em vista compreender – a partir das repostas fornecidas pelas professoras acerca de como elas expressam e relatam suas atividades e práticas em sala de aula – as relações estabelecidas entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento da postura investigativa por parte da criança.

4.1 Modalidades organizativas

As modalidades organizativas do trabalho docente em sala de aula, segundo Lerner (2010), são constituídas por três tipos, quais sejam: projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes.

Os **projetos didáticos**, segundo a autora, têm propósitos abrangentes e envolvem a elaboração de um produto final. No entanto, não devem ser confundidos com os projetos institucionais que envolvem a escola como um todo. Os projetos didáticos são sempre dirigidos aos alunos, para que estes tomem iniciativas, uma vez que serão estimulados a saber o que virá depois, no decorrer do projeto. É um projeto que tem uma finalidade desenvolvida pela sala toda, fato que permite uma maior independência dos discentes em relação ao conhecimento e dá lugar à diversidade, uma vez que permite que os alunos o façam em tempos diferentes.

Nas entrevistas realizadas, a maioria das professoras mencionou, como exemplo de projeto institucional, o projeto que desenvolvem no colégio, intitulado

“Projeto de Intervenção Social”, em que os alunos discutem um tema social significativo e de seu interesse. Assim, são feitas discussões com os alunos a partir de uma situação-problema, para que eles levantem e compartilhem hipóteses, bem como apresentem soluções, fazendo, então, com que consigam construir conhecimentos e descobrir o que eles podem fazer para a melhoria do mundo. Em 2018, o 1º ano desenvolveu um projeto sobre o impacto do homem na natureza e, ao final, precisariam refletir sobre o que poderiam fazer para melhorar o mundo. Algumas salas desenvolveram brinquedos recicláveis, outras, começaram a usar papéis reciclados para a realização de suas atividades.

A **professora 5** relatou uma situação vivenciada que partiu do interesse dos alunos, na qual eles questionaram sobre as figurinhas de um mercado; tal fato gerou, então, uma discussão na aula e fez com que a turma aprendesse um pouco sobre nutrição.

Percebemos, por meio das entrevistas, que as professoras quase não se referem a projetos didáticos. Uma situação relatada que pode constituir um exemplo de projeto didático é o “cantinho” da leitura, em que as professoras comentam sobre “biblioteca de sala”. No começo do ano, as docentes fazem uma roda de conversa com a turma, discutindo os critérios para a construção da biblioteca. A professora conduz os alunos a pensarem sobre como eles poderiam escolher os livros, ilustrações, autores, temas e gêneros. Em seguida, a docente leva a turma para a biblioteca, para que possa ver e manusear diversos livros, a fim de escolher para leitura, seguindo os critérios comentados. Posteriormente, na sala de aula, é produzido um texto coletivo em que é apontado o que foi considerado importante para a escolha de tais livros. Por fim, a professora organiza uma lista desses livros para os alunos comprá-los.

O outro tipo de modalidade organizativa, segundo Lerner (2010), é a **sequência didática**, que tem duração menor do a do projeto didático. O principal critério é o desenvolvimento de atividades de acordo com os níveis de dificuldade dos alunos, de maneira que prevê atividades em uma ordem crescente de dificuldades, trabalhando conteúdos específicos, com começo, meio e fim.

Considerando as entrevistas feitas, todos os elementos indicam que as professoras entendem a sequência didática como uma sequência planejada, previamente pronta e estabelecida, composta por uma série de ações integradas – e não como atividades isoladas. As docentes planejam e organizam previamente os

conhecimentos que serão trabalhados, tais como: trabalho com receita culinária e atividades de leitura e escrita.

As atividades permanentes, por sua vez, são aquelas que, de acordo com Lerner (2010), têm lugar ao longo do ano, como por exemplo, aulas na biblioteca cujo propósito é trabalhar diferentes perspectivas, constituir atitudes e desenvolver hábitos. A autora, no que concerne ao ensino da língua materna, também entende como atividades permanentes aquelas em que a intenção é formar leitores e escritores autônomos e críticos, por meio de práticas de escrita e de leitura.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002a, p. 18)

É possível percebermos que, dentre os tipos de modalidades organizativas, as atividades permanentes são as mais presentes nas aulas das professoras entrevistadas, tais como: ajudante do dia, atividades com jogos, roda de conversa, rotina na lousa, saber como está o clima, agenda, lição de casa, aulas na informática e na biblioteca.

Podemos observar também que outra atividade permanente realizada pelas professoras entrevistadas é a solicitação e a correção do dever de casa que, de modo geral, é solicitado três vezes por semana. Segundo as docentes, elas geralmente explicam esses deveres e os entregam para os alunos, no dia seguinte, se julgam haver necessidade, comentam o dever em uma roda de conversa e, se não há essa necessidade, a professora auxiliar faz a correção, apontando as refações e escrevendo bilhetes de estímulos.

Cabe ressaltar que, nas atividades permanentes relatadas pelas professoras, como por exemplo, a roda de conversa, segundo a perspectiva dessas docentes, os alunos são incentivados a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Por outro lado, percebemos que as professoras concebem que o exercício da argumentação se relaciona apenas a dar uma opinião ou uma sugestão, não compreendendo a argumentação como um processo que faz parte da construção de conceitos, com apresentação e troca de hipóteses entre as crianças, fazendo-os refletir e, assim, desenvolver o pensamento crítico.

Do mesmo modo, as docentes acreditam que a resolução de um problema está sempre relacionada à matéria de Matemática, como foi possível verificar mediante a questão 29 (Apêndice E). A esta indagação, as docentes responderam acerca do painel de problemas: “Temos painéis de resolução de problemas, assim, as crianças podem perceber que o mesmo problema pode ser resolvido de diferentes maneiras e que todas elas são válidas”; “Sim, acho que toda situação de aprendizagem pode ser interpretada com situação-problema. Painel de soluções, possíveis soluções para o mesmo raciocínio. Em resolução de problemas, as crianças são convidadas a apresentar diferentes modos de registro para resoluções. Estratégias para ler, escrever, calcular e até mesmo resolver os conflitos nas relações de convivência”.

Apenas a **professora 5**, quando indagada se só em Matemática é que era trabalhada a resolução de problemas, ela afirmou que está mais voltada à área de Matemática, sim, mas que há outras situações do dia a dia em que são apresentados problemas e aos alunos é solicitado que resolvam, como por exemplo, a situação do parque, sobre a qual ela relata: “Está chovendo na hora de ir ao parque. Podemos ir ao parque?; Por que não podemos ir ao parque?; O que podemos fazer no lugar do parque?. Qual a melhor maneira de resolver? Pensar em uma solução”. Trata-se, de fato, de uma situação em que os alunos necessitam resolver um problema dado, apresentar uma solução.

Vale ressaltar que uma atividade permanente, a qual é tradicionalmente trabalhada no contexto de alfabetização, é a cópia como recurso para treinamento da escrita ou para preenchimento de tempo. Contudo, as professoras entrevistadas afirmaram evitar que os alunos façam atividades rotineiras com cópias da lousa, de modo a usar esse recurso apenas ocasionalmente, para registro de agenda ou para um relato coletivo com a sala.

4.2 Atividades/práticas com conteúdos de alfabetização

Por meio da análise efetuada a respeito da categoria “Atividades com conteúdos de alfabetização”, conseguimos apontar alguns aspectos que evidenciam a forma como as professoras realizam práticas de alfabetização que contribuem para o desenvolvimento da postura investigativa por parte dos alunos.

Quanto às práticas de leitura e de compreensão de textos, identificamos, pelas respostas das docentes, que trabalhar com leitura e compreensão na alfabetização configura sentar em roda e ler para os alunos, incentivando-os a levantar hipóteses e a realizar inferências visando identificar a temática e a função do texto – considerando as palavras para a construção de significados, bem como o fato de que os textos têm propósitos diferenciados. As docentes apontaram outros exemplos de situações de leitura e de compreensão, como o relato da professora 6, que afirma fazer referência à leitura e à interpretação de uma receita culinária, de narrativas em livros de literatura infantil, gibis e pesquisas em textos informativos sobre os temas de um projeto, por exemplo.

As professoras 2, 3, 5 e 6 também mencionaram a leitura de gêneros de textos não verbais, aludindo a um trabalho que costumam realizar, no 1º semestre, com o livro “O menino que aprendeu a ver”. A obra conta uma história de um menino que conseguia ver tudo, mas não entendia, por exemplo, as placas nas ruas, não entendia as palavras. Quando entrou na escola e começou a aprender as letras, ficou muito mais curioso e animado, pois, aos poucos, as placas começaram a fazer sentido para o garoto. Conforme relatam as docentes, elas realizam a leitura em sala de aula e, na sequência, fazem um “passeio” em volta do quarteirão do colégio. Os alunos levam câmeras fotográficas ou celulares para registrar as placas que eles observaram ao longo do trajeto. Feito isso, são selecionadas algumas dessas fotos para serem impressas, para as quais os alunos produzirão as legendas.

Quanto às práticas de produção escrita, as professoras 3, 6 e 7 fazem menção ao “Caderno da evolução”, um material específico para as atividades de Língua Portuguesa e de Matemática, as quais os alunos fazem sem a interferência das professoras, para que, posteriormente, elas observem a evolução da sala; as demais professoras citaram a produção textual coletiva, que geralmente realizam em sala de aula.

Quanto às produções de textos autorais, de gêneros diversos, uma parcela das docentes (3 professoras) respondeu que as produções são os relatos trabalhados pelo 1º ano, podendo ser: o que eles fizeram em um final de semana, nas férias, ou até mesmo uma produção livre, em que eles devem usar a imaginação, fazendo de conta que é um herói, uma sereia, etc. Outras professoras apontaram demais exemplos de produções autorais, como: livro de sondagem (palavras escritas a partir de desenhos e frases) e álbum de fotos com legendas.

Quanto ao trabalho com os gêneros orais, a maioria das professoras citou as leituras realizadas na sala ou até mesmo na biblioteca, onde a bibliotecária realiza atividades de leitura. A **professora 6** afirma o seguinte: “Se ‘gêneros orais forem compreendidos como narrar, relatar, argumentar, expor, descrever, nós trabalhamos em todo momento de roda de conversa. Nesses momentos, as crianças têm a oportunidade de se expressarem e socializarem suas ideias.”

No que tange às atividades com o sistema de escrita alfabética, ao indagarmos se, nessas atividades, as professoras propõem situações-problema, pudemos perceber que muitas não deram uma resposta concreta, ou mesmo uma resposta clara, mas afirmaram que o fazem, diariamente, geralmente criando uma situação junto com a criança, ainda que não tenham explicitado efetivamente como se dá essa situação.

No tocante ao item “Análise de práticas em sala de aula”, quando mostramos para as professoras um episódio de aula (Apêndice A), a fim de que comentassem o que acharam da atividade, todas responderam que procederiam de modo diferente daquele explicitado no exemplo. A **professora 5** afirmou que primeiro poderia trabalhar com as letras iniciais dos nomes dos alunos: “Pegaríamos a palavra NESCAU, o ‘N’ de quem? Da Naiara... (aluna de sua sala de aula), ‘E’ de escola, para reconhecer e montar a palavra em si, sem pensar em quantidade de sílabas”. Outra professora declara: “O ato do aluno ter o contato com a palavra antes da mediação induz a um comportamento de descoberta, algo que, por desenvolver o sentido de curiosidade do aluno, torna o aprendizado mais interessante.”

Concernente à outra questão do tópico “Análise de práticas em sala de aula”, transcrevemos, no Quadro 6, a seguir, as respostas dadas por cada professora.

Quadro 6 - Pergunta e respostas sobre as práticas das professoras

<p>Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo.</p> <p>“Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados.” (Delia Lerner).</p>	
Professora 1	A escrita compartilhada da rotina, leitura de calendário das atividades da semana, cartaz dos ajudantes, registro escrito de vivências (espontâneas ou com mediação), atividades e brincadeiras com os nomes dos colegas, entre outras.
Professora 2	Há alguns anos, as crianças eram submetidas a conteúdo sem significados e acabavam sendo meras repetidoras do que era ensinado, não conseguindo transferir para outras situações o que era aprendido. Na proposta pedagógica que trabalhamos, temos a preocupação de dar “voz” aos conhecimentos prévios das crianças e de trabalhar a língua escrita com seu caráter de objeto social, com isso, as propostas passam a ter significado para as crianças, porque elas interagem o tempo inteiro com o objeto do conhecimento (compartilhando experiências, ideias, negociando diferentes pontos de vista, trabalhando a escuta e o diálogo, aprendendo sobre os diferentes gêneros). Acreditamos na criança como sujeito atuante no processo de aprendizagem, construindo, desconstruindo e reconstruindo seu próprio conhecimento.
Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> - bingo de letras e sílabas; - escrita e formulação de listas (relatos); - escrita de bilhetes para os amigos; - dominó de palavras (desenho/palavras); - brincadeira de força; - escrita da rotina com ajuda dos alunos (diariamente); - trabalhar os nomes dos alunos da classe (escrita e reconhecimento das letras silábicas). <p>Todas as atividades dirigidas são primeiramente exploradas pelos alunos para depois ter a interferência das professoras.</p>
Professora 4	A discussão de diferentes pontos de vista voltados para resolução de problemas acontece na rotina da sala de aula, especificamente quando trabalhamos projetos, há mais oportunidades de ouvir diferentes pontos de vista, pois os alunos são convidados a falar sobre suas experiências pessoais, a contribuir com ideias de como divulgar o projeto, etc.
Professora 5	Ao ensinar, não se vê somente o fato de uma coisa única, tem que ter a mente aberta, tem que ser resiliente. Os docentes precisam saber o que funciona para aquela sala e o que não funciona.
Professora 6	Ensinar é dar oportunidades para se levantar hipóteses e soluções de aprendizagem. O aluno deve ter a oportunidade de tentar, testar e com isso avançar em sua aprendizagem.
Professora 7	O professor proporciona o conhecimento, mas também deve permitir e estimular a exploração, as possibilidades, as trocas, as discussões saudáveis, permitir o erro e mostrar para o aluno o caminho de como corrigi-lo.

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar por meio das respostas, diante da indagação e da citação de Delia Lerner, algumas professoras citaram exemplos de práticas que fazem nas salas de aula, tais como: leitura de calendário das atividades da semana, cartaz dos ajudantes, bingo de letras e sílabas, escrita e formulação de listas, relatos e redação de bilhetes para os amigos. Outras docentes explicaram a afirmação ao apontarem a postura e ação que o professor deve ter, tais como: levantar hipóteses, estimular a curiosidade e criatividade, incentivar o aluno a tentar e testar, considerar o erro do aluno, dentre outras sugestões indicadas.

4.3 Recursos utilizados para fins pedagógicos

Quanto aos “Recursos utilizados para fins pedagógicos”, considerando os itens apontados no roteiro de entrevista, isto é, a frequência com que são utilizados e como são utilizados pelas professoras, elaboramos o Quadro 7, a seguir, para melhor visualização das respostas.

Quadro 7 - Recursos para fins pedagógicos e avaliação

RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS	
Programas/ aplicativos pedagógicos de computador	
Professora 1	Semanalmente.
Professora 2	Duas vezes por semana, nas aulas de informática.
Professora 3	Uma vez por semana, na aula de informática, e todos os dias na hora da entrada.
Professora 4	1 vez por semana (de acordo com o planejamento).
Professora 5	Em alguns momentos, na informática.
Professora 6	Várias vezes, pelo menos uma vez por semana.
Professora 7	Semanalmente.
Internet	
Professora 1	Somente em temas de projetos.
Professora 2	Semanalmente, nas aulas de informática.
Professora 3	Em situações de pesquisa.
Professora 4	Em pesquisas.

Professora 5	Uma vez por semana, na informática.
Professora 6	Uma vez por semana.
Professora 7	Poucas vezes.
Filmes, desenhos	
Professora 1	Nunca.
Professora 2	Não.
Professora 3	Quando necessário.
Professora 4	Em pesquisas.
Professora 5	Em algumas ocasiões, por exemplo, na semana das crianças, quando fazemos sessão pipoca.
Professora 6	Não.
Professora 7	Durante o projeto.
Documentários	
Professora 1	Somente nos temas de projeto.
Professora 2	Somente quando trabalhamos com o projeto.
Professora 3	Quando necessário.
Professora 4	Em pesquisas (o caminho do lixo, por exemplo).
Professora 5	Raramente.
Professora 6	Quando trabalho projetos.
Professora 7	Não utilizamos.
Livros didáticos	
Professora 1	Nunca.
Professora 2	Duas vezes por semana, livro de Matemática e Ensino Religioso.
Professora 3	Uma vez por semana.
Professora 4	2 vezes por semana (Matemática e Ensino Religioso).
Professora 5	Três vezes por semana.
Professora 6	Três vezes por semana.
Professora 7	Semanalmente.

Livros de literatura. Como trabalha com esse material?	
Professora 1	Duas vezes por semana.
Professora 2	Trabalhamos, por exemplo, com a biblioteca de sala, primeiramente, em roda, conversamos para saber quais livros é de interesse em ter na sala de aula; registramos coletivamente em um cartaz, sempre mostramos aos alunos alguns critérios, variedade, editoras, autores... vamos até a biblioteca para que eles tenham uma noção do que foi conversado em sala de aula. Então, pedimos os livros com a intenção de que os alunos manuseiem esses livros de forma individual ou em duplas.
Professora 3	Sempre que necessário, e ficam em sala de aula ou na biblioteca da classe.
Professora 4	Todos os dias, biblioteca na sala (composta por títulos escolhidos por eles).
Professora 5	Com frequência, às vezes, eu leio para eles, ou eles pegam o livro da sala e fazem a leitura nos momentos livres.
Professora 6	Semanalmente, geralmente a leitura é feita pela professora.
Professora 7	Biblioteca da sala de aula – leitura, exposição livre das crianças, leitura semanal e biblioteca infantil.
Revistas em quadrinhos	
Professora 1	Diariamente.
Professora 2	Diariamente, sempre que acabam as atividades, tem a opção de revista em quadrinhos também.
Professora 3	Ficam em sala de aula para leitura livre.
Professora 4	Todos os dias, ao término de alguma atividade.
Professora 5	Pouco, nos momentos livres.
Professora 6	Pouco, leitura livre.
Professora 7	Diariamente.
Jornais e revistas informativos.	
Professora 1	Dificilmente, uma vez por mês.
Professora 2	Duas vezes por ano.
Professora 3	Sempre que necessário.
Professora 4	Em pesquisa.
Professora 5	Não.
Professora 6	Revistas Passatempo.
Professora 7	Semanalmente.

Materiais lúdicos	
Professora 1	Jogos diversos: memória, quebra-cabeça, tabuleiro. Diariamente.
Professora 2	Diariamente. Material Dourado, para ampliar o significado dos números, contando oralmente, lendo e escrevendo. Jogo da Batalha, um jogo com cartas de baralho - em duplas, as crianças vão "limpar" o baralho, deixando as cartas somente com números, divide as cartas igualmente entre a dupla com os números virados. Os alunos deverão virar, ao mesmo tempo, as duas cartas e somá-las. Quem acertar leva as cartas.
Professora 3	Ficam em sala de aula.
Professora 4	Nas sequências didáticas (percurso).
Professora 5	Material Dourado, jogos.
Professora 6	Jogos.
Professora 7	Diariamente.
Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo)	
Professora 1	Diariamente.
Professora 2	Não temos apostila, fazemos um material como o caderno do espião, para matemática, em que o aluno faz as situações-problema sem interferência, e o Caderno da evolução.
Professora 3	De acordo com o planejamento, usamos o caderno do espião, a apostila da evolução e atividades feitas pelas professoras.
Professora 4	Todos os dias.
Professora 5	Usamos algumas vezes.
Professora 6	Duas vezes por semana
Professora 7	Utilizado diariamente durante as atividades.
Biblioteca. O que fazem?	
Professora 1	Semanalmente.
Professora 2	Uma vez por semana, as crianças podem pegar um livro e levar para casa, e durante a aula da biblioteca, que é uma aula direcionada para a leitura individual, ou, às vezes, a moça da biblioteca tem alguma atividade, como vídeos, desenhos relacionado com o que estão aprendendo.
Professora 3	Uma vez por semana, escutam histórias e emprestam livros.
Professora 4	Uma vez por semana. Ouvem histórias e "alugam" 1 livro semanalmente.
Professora 5	Uma vez por semana, lá, eles podem ler, levar o livro para casa, e a moça da biblioteca sempre passa algum vídeo, conforme planejamento.
Professora 6	Uma aula semanal, escutar histórias e alugar um livro.
Professora 7	Exploração do espaço e dos livros – escuta de histórias, empréstimo de livros...

Sala de leitura	
Professora 1	Usa a biblioteca.
Professora 2	Diariamente, temos um ambiente de leitura na sala de aula, geralmente, os alunos que terminam a lição podem ler para esperar o restante da sala.
Professora 3	Temos a sala de aula.
Professora 4	Não temos.
Professora 5	Temos a sala de aula e a biblioteca.
Professora 6	Biblioteca.
Professora 7	Não tem.
Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca)	
Professora 1	Semanalmente, brinquedoteca, biblioteca.
Professora 2	Uma vez por mês vamos ao ateliê. Lá, é organizado conforme a necessidade do colégio, uma das últimas vezes, a intenção do ateliê era trabalhar com luz e sombra.
Professora 3	Temos o ateliê e a brinquedoteca, que sempre fazemos momentos livres ou direcionados, dependendo do conteúdo que estamos trabalhando.
Professora 4	Em pesquisa.
Professora 5	Vamos para brinquedoteca uma vez por semana.
Professora 6	Três vezes por semana.
Professora 7	Semanalmente.
Data Show	
Professora 1	Depende do trabalho proposto. Uma vez por mês.
Professora 2	De duas a três vezes por semana.
Professora 3	Temos na sala de aula, usamos quando necessário.
Professora 4	Duas vezes por semana (apresentação das fotos tiradas por eles).
Professora 5	Às vezes, usamos em sala de aula e na biblioteca.
Professora 6	Na biblioteca.
Professora 7	Frequentemente.

Máquina copiadora	
Professora 1	Diariamente.
Professora 2	Não.
Professora 3	Quando necessário.
Professora 4	Atividades planejadas na sequência didática.
Professora 5	Usamos bastante.
Professora 6	Muitas vezes, xerox.
Professora 7	Frequentemente.
Sente falta de algum material?	
Professora 1	Não.
Professora 2	Geralmente, quando precisamos de algum material, pedimos para o colégio, ou esperamos para o 2º semestre, pois fazemos uma lista de materiais para os pais.
Professora 3	Não.
Professora 4	Não.
Professora 5	Acredito que não.
Professora 6	No momento, não lembro, acho que não.
Professora 7	Acredito que o colégio atende bem em relação aos materiais.

Fonte: elaboração própria.

Como foi possível verificar, as professoras fazem uso de recursos tecnológicos em suas aulas, como aplicativos e internet. Porém, grande parcela dessas docentes utiliza nas aulas semanais que ocorrem especificamente na sala de informática. Com isso, notamos que não são elas que fazem a mediação junto aos seus alunos na utilização dos recursos tecnológicos, uma vez que, neste momento, são os profissionais de informática que a fazem.

As professoras não têm o costume de passar filmes para os alunos; em alguns casos, colocam obras em virtude de ser alguma semana de comemoração, dia das crianças ou última semana antes das férias escolares. Quanto a documentários e jornais, as professoras afirmam que raramente usam, lançam mão destes instrumentos quando precisam para o desenvolvimento de projeto ou para alguma pesquisa.

Os livros didáticos utilizados no 1º ano desse colégio são os de Ensino Religioso e o de Matemática, sendo assim, para a matéria de Língua Portuguesa, as professoras usam folhas impressas de atividades compartilhadas entre elas ou as apostilas que elas mesmas elaboraram.

Os livros de literatura são bastante trabalhados no 1º ano; geralmente, a sala dispõe de um canto para a leitura (ou sala de leitura, assim denominado pelas professoras) com os livros diversos. Também, semanalmente, vão até a biblioteca, como evidenciam os 2 relatos a seguir: “Trabalhamos, por exemplo, com a biblioteca de sala. Primeiramente, em roda, conversamos para saber quais livros são de interesse para ter na sala de aula, registramos coletivamente em um cartaz, e sempre mostramos aos alunos alguns critérios, variedade, editoras, autores... vamos até a biblioteca para que eles tenham uma noção do que foi conversado em sala de aula. Então, pedimos os livros com a intenção de que os alunos manuseiem esses livros de forma individual ou em duplas.” “Uma vez por semana, as crianças podem pegar um livro e levar para casa, e durante a aula da biblioteca, é uma aula direcionada para a leitura individual, ou, às vezes, a moça da biblioteca tem alguma atividade, como vídeos, desenhos relacionado com o que estão aprendendo.”

As revistas em quadrinhos também são bastante utilizadas nas salas, mas, na maioria das vezes, são oferecidas às crianças quando estas terminam alguma atividade anteriormente proposta.

Quanto ao uso de material lúdico, as professoras afirmam que usam diariamente, mas sempre voltado para a matéria de Matemática, como o “Material Dourado”, “Jogo da Batalha”, entre outros.

Como pudemos observar, as docentes vão semanalmente com as turmas para as salas ambientes da escola: brinquedoteca, biblioteca e o ateliê, no qual também se trabalha com projetos desde a Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta dos projetos para o ateliê vem da direção da escola, que organiza essa sala com diferentes propostas.

Cada sala tem um *Data Show*, mas, como foi possível constatar, não é costume as professoras o usarem para o 1º ano. É um recurso mais utilizado na biblioteca, pois os profissionais desse ambiente projetam as imagens dos livros com as quais a sala vai trabalhar.

Já referente à máquina copiadora, as professoras a utilizam para algumas atividades complementares; o colégio conta com uma equipe para imprimir todo o material que é usado ao longo do ano.

De modo geral, as docentes não sentem falta de quaisquer materiais, como evidencia o relato de uma das docentes: “Geralmente, quando precisamos de algum material, pedimos para o colégio ou esperamos para o 2º semestre, pois fazemos uma lista de materiais para os pais.” Trata-se de uma lista de materiais que é elaborada nos dois semestres, e entregue à família do aluno.

4.4 Avaliação

Por fim, buscamos também conhecer com que frequência e como os professores realizam a avaliação na alfabetização. Reproduzimos, no Quadro 8, a seguir, as questões e as repostas dadas pelos professores no tocante a esse item.

Quadro 8 - Avaliação

Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula? Como?	
Professora 1	Semanalmente, com fichas de observações.
Professora 2	Fazemos pautas de observação. Colocamos nos relatórios e, quando atendemos às famílias, mostramos o relatório. Esse relatório será utilizado como referência para a professora do ano seguinte.
Professora 3	Diariamente, por meio de observações, intervenções pontuais e anotações particulares.
Professora 4	Diariamente, através das atividades propostas, respostas orais...
Professora 5	Diariamente, observação das atividades propostas.
Professora 6	Quase diariamente, através das atividades, observar o crescimento e desempenho dos alunos.
Professora 7	Perceber o avanço de cada criança através das atividades trabalhadas. É possível avaliar e criar situações para que as crianças vençam suas dificuldades quando necessário.

Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?	
Professora 1	Uma vez por mês, por meio de atividades elaboradas pelas professoras.
Professora 2	Uma vez por mês realizamos sondagens de escrita, leitura e matemática.
Professora 3	A cada 15 dias, em média. São atividades cotidianas, realizadas sem interferência das professoras.
Professora 4	Realizamos sondagens mensais. As atividades ficam em uma apostila o ano inteiro.
Professora 5	Muito frequente, analisamos todo o desempenho da criança, as atividades individuais sem o auxílio da professora, a participação da criança em sala, como ela questiona, mostra argumentos, tudo é avaliado.
Professora 6	Sim, registros escritos, sequência numérica, resolução de problemas.
Professora 7	As sondagens são realizadas por meio de atividades que constam no caderno de evolução. Esse caderno é trabalhado mensalmente, sem o auxílio das professoras.
Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?	
Professora 1	Questões emocionais (baixa autoestima, insegurança), ambientes familiares que não favorecem a interação e os estímulos, transtornos, etc....
Professora 2	Os possíveis problemas de aprendizagem ocorrem devido às experiências do aluno com o indivíduo. Seja no quão ele é instigado fora da sala de aula, como é a relação familiar, bem como a relação de um ambiente escolar.
Professora 3	Falta de limites, distúrbios, transtornos ou problemas físicos (visão, audição, etc.).
Professora 4	Falta de comprometimento da família, algum tratamento específico e falta de atenção do aluno.
Professora 5	Muitos fatores podem ocorrer, cognitiva, emocional, às vezes, o professor não tem muita paciência. Acredito que não tenha um fator exclusivo, o que notamos é que parece que cada vez surgem mais problemas de aprendizagem. Por isso, acho fundamental o professor sempre estar pesquisando, pois estamos com crianças em processo de aprendizagem.
Professora 6	Dispersão, pouca estimulação.
Professora 7	Questões peculiares de cada criança; falta de material pedagógico, estrutura familiar; despreparo do professor; falta de avanço; falta de investimento na educação (escolar, formação do professor).

Fonte: elaboração própria.

Conforme análise das respostas das professoras às questões referentes à avaliação, podemos verificar que todas afirmaram realizar, quase que diariamente, avaliação em sala de aula, sempre por meio de atividades, com respostas orais, entre outros modos. As docentes fazem apontamentos de suas percepções que,

posteriormente, são mostrados, em forma de relatórios, para a família, e em atendimentos individuais com os pais. Nesses momentos, as professoras mostram a evolução das crianças ou conversam sobre aspectos em que elas podem melhorar.

As sondagens são feitas pelo menos uma vez por mês, como afirmado pelas professoras, e, geralmente, são atividades que constam no chamado “Caderno de evolução” que, como já afirmado, não tem interferência por parte das decentes. Elas realizam sondagens de escrita, leitura e matemática.

Podemos observar muitas respostas diferentes das entrevistadas em relação ao que cada uma acredita que seja um aspecto negativo para a alfabetização na sala de aula. Dentre alguns problemas de aprendizagem dos alunos, são apontados como os principais: problemas com família, distúrbios e transtornos ou problemas físicos. Apenas 2 professoras responderam que um aspecto negativo poderia ser também o despreparo dos professores: “Por isso, acho fundamental o professor sempre estar pesquisando, pois estamos com crianças em processo de aprendizagem”.

De modo geral, considerando as 7 entrevistas realizadas, pudemos observar que essas professoras, embora não tenham demonstrado interesse em buscar por novos cursos, ou se atualizar, elas têm um bom preparo para praticar a docência, bem como um bom convívio com os alunos, além de ter experiência em sala de aula. Observamos, também, que o colégio tenta atender a todas as demandas para um ensino de qualidade.

Já no que tange às práticas de ensino que colaborem para o desenvolvimento de uma postura investigativa das crianças na aprendizagem da língua escrita, e que sejam mobilizadas pelas professoras alfabetizadoras, foi possível levantar os seguintes aspectos:

- As situações de aprendizagem são organizadas respeitando o tempo de cada criança;
- As atividades acontecem individualmente, de forma coletiva – em grande grupo, ou de forma diversificada – em pequenos grupos, ou seja, os conjuntos de crianças realizam diferentes propostas coerentes com o ritmo de aprendizagem delas;
- As práticas de ensino são situações propostas de maneira sistemática e com regularidade, cujo objetivo é construir atitudes e desenvolver hábitos que colaborem para a formação da autonomia;

- As práticas são sugeridas tendo como princípio permitir que as crianças projetem/pensem em possíveis soluções para os desafios propostos nas situações de aprendizagem.

Em síntese, as análises empreendidas nos levaram a perceber que a leitura e a escrita são modalidades de linguagem que se inter-relacionam, de tal forma que a escrita ajuda na leitura e a leitura ajuda na escrita, fazendo com que a criança consiga ler e interpretar o mundo à sua volta.

Observamos, também, que as professoras reconhecem que, ao se alfabetizar, o discente se transforma enquanto indivíduo e passa a ter mais autonomia, questionando cada vez mais, com capacidade de interrogar e transformar opiniões existentes, bem como criar soluções para os problemas enfrentados.

Conseguimos perceber, por fim, que a ideia de postura investigativa na alfabetização ainda não se encontra muito clara para as professoras, de modo que necessita, portanto, ganhar espaço no contexto escolar.

5 PRODUTO

Como produto deste trabalho, elaboramos o que chamamos de “inventário”, ou seja, um roteiro de pesquisa que pode ser utilizado nas escolas, como um instrumento diagnóstico para conhecer e compreender as práticas de professores alfabetizadores, bem como para identificar como os próprios professores significam e interpretam suas próprias práticas de alfabetização. Os resultados da aplicação desse inventário podem contribuir para o planejamento de ações formativas dos docentes pela equipe gestora da escola, como também por outros pesquisadores interessados em conhecer dados a esse respeito. Da mesma forma, a aplicação desse instrumento pode oferecer subsídios ao desenvolvimento do profissional docente, na direção de uma atuação mais autônoma e autoral em sala de aula, contribuindo para a formação de alunos também autônomos e protagonistas de seu próprio aprendizado.

O inventário está disponível no *link*: encurtador.com.br/eIPVZ

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos essas últimas considerações retomando a pergunta de pesquisa: “Quais práticas pedagógicas de alfabetização colaboram no desenvolvimento de atitudes investigativas, sob a ótica do professor?”. A partir desse questionamento: procedemos a uma revisão dos métodos de alfabetização no Brasil, nos últimos 30 anos; compreendemos como tradicionalmente as abordagens utilizadas para o ensino da leitura e da escrita desconsideraram as capacidades dos alunos de formular hipóteses; e refletimos acerca da importância do funcionamento do sistema alfabético para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, identificamos que foi somente a partir da década de 1980, por meio da contribuição de estudos oriundos do construtivismo de Piaget, do sociointeracionismo de Vygostsky e das perspectivas de letramento, que o ensino da língua escrita passou a ser questionado, de maneira que foram formuladas novas orientações ao professor alfabetizador, rumo a um ensino que valorizasse as capacidades da criança de reflexão sobre a língua.

Com base nas teorias de estudiosos como John Dewey, Delia Lerner e Piaget, entre outros, discutimos a importância das práticas de ensino e aprendizagem na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico da criança. Concluimos que a escola deve constituir um espaço de problematização, pois é a partir dessa experiência que o estudante amplia, aprofunda e compartilha seus conhecimentos. Para tal, as práticas pedagógicas devem privilegiar a espontaneidade e o protagonismo do aluno, possibilitando-lhe a interação, o trabalho em grupo e a troca de opiniões.

Nesse sentido, o papel do professor é crucial, uma vez que cabe a ele construir situações-problema, instigar a curiosidade e promover a inquietação, objetivando que seus alunos sintam o desejo de pesquisar, de investigar sobre o que estão aprendendo.

Recorremos também ao documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando identificar propostas de ensino e expectativas de aprendizagem que remetessem à relação entre o desenvolvimento da postura investigativa do aluno e a alfabetização. Constatamos que, de acordo com o documento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização deve

ser o foco principal em sala de aula, e que a criança precisa conhecer o alfabeto e o funcionamento do sistema de escrita – e não apenas memorizar e decifrar o código. Para isso, de acordo a BNCC, compete ao professor criar sequências didáticas que contemplem situações-problema que estejam ajustadas ao nível e às possibilidades das crianças, considerando e valorizando os conhecimentos que elas já possuem sobre a escrita.

Conseguimos perceber, ao longo da pesquisa, que a ideia de postura investigativa e pensamento crítico necessita ganhar espaço no contexto escolar. Entendemos, também, que é desde a infância que os alunos têm capacidade e possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, sua autonomia, ou seja, de ser um pesquisador. O aluno precisa saber argumentar, exercitar a curiosidade intelectual, para então, conseguir defender ideias, pontos de vista, testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. Por essa razão, consideramos o papel do docente fundamental, pois é ele quem criará estratégias para desenvolver esse aluno pesquisador. A nosso ver, uma boa formação e a elaboração de bons projetos ajudam os professores a compreenderem a importância de propiciar situações-problema e de dar tempo e espaço para que os alunos possam resolver – individual e coletivamente – tais problemas.

A partir das entrevistas, pudemos observar que, para algumas docentes, as estratégias e práticas pedagógicas, a fim de promover o pensamento crítico nos alunos, configuram-se como um grande desafio. É provável que essa dificuldade se dê em razão da formação dessas professoras, pois percebemos que a maioria não deu continuidade aos seus estudos após a especialização em Psicopedagogia e, desta forma, ainda não têm muito clara a importância do pensamento investigativo e crítico na aprendizagem da língua escrita.

Por meio dessa pesquisa, pudemos verificar que, para alfabetizar promovendo atitudes investigativas é importante dialogar, refletir, questionar e interpretar todas as informações e situações que nos rodeiam. Conseguimos observar um pouco dessa prática em algumas professoras, uma parcela dessas profissionais valoriza essas atitudes, já outras docentes estão mais preocupadas com aquisição de conteúdos pelos alunos, no sentido da educação bancária ressaltada por Paulo Freire.

Entendemos que a função de propor uma situação-problema é de retirar o discente de sua zona de conforto e instigá-lo, por meio da problematização, a refletir

criticamente. Compreendemos que a elaboração de práticas pedagógicas que exijam uma postura mais investigativa não é algo tão simples, é preciso avaliar qual o nível de conhecimento prévio dos discentes, fazendo deles protagonistas, ou seja, são eles que buscarão respostas para suas inquietações.

Concluimos, assim, que as práticas de alfabetização que contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais investigativas não estão claras para as alfabetizadoras entrevistadas, como também não eram evidentes para mim antes de empreender este trabalho. Tendo isso em vista, reconhecemos a necessidade das ações de formação docente investir em discussões que abordem esse tema, seja em cursos de formação inicial ou continuada, ou mesmo em seminários e eventos de educação. Isso para que os docentes possam realizar práticas de alfabetização que contribuam para o desenvolvimento de atitudes investigativas por parte do aluno.

Cabe ressaltar ainda que a realização desta pesquisa, como docente pesquisadora, proporcionou-me um olhar mais reflexivo, levando-me a compreender melhor a realidade e a experiência do professor alfabetizador. É verdade que surgiram muitos desafios durante a pesquisa, considerados essenciais para se criar um olhar mais atento e crítico, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Senado Federal: Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de nov. 2018.

COLÉGIO MARISTA ARQUIDIOCESANO DE SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico: o Arqui em caleidoscópio**. 1. ed. São Paulo, FTD, 2016.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 164-197.

COLL, César. **A aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Fabíola Nogueira. **Estratégias de ensino-aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental I para início da alfabetização e letramento científico e atuação na ZDP**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo (USP), Lorena, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9d4y5h2>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Papirus, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Ática, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002a.

LERNER, Delia. A autonomia do leitor. Uma análise didática. **Revista Projeto – Revista da Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 127-142, maio 2002b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8sanzm6>. Acesso em: 30 out. 2018.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2010. p. 85-145.

LIRA, Leandra Tamiris de Oliveira. **A formulação de perguntas em aulas de ciências: almejando a alfabetização científica dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybkx83y8>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LOPES, Werner Zacarias. **O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybo7225x>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MACIEL, Flávia Rossi. **Uma proposta didática sobre plantas medicinais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva Ciência-Tecnologia-sociedade**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7ewmcp3>. Acesso em: 19 dez. 2018.

MARTINEZ, Débora Ferrari. **A escrita nos anos iniciais: do Ensino Fundamental: Domínios de sentido na linguagem científica**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro da Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/ya8qywkw>. Acesso em: 21 set. 2018.

MENDES, Talita. **Sequências de ensino investigativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e novos desafios para as aulas de ciências**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, 2017. Disponível em <https://tinyurl.com/y7n9byxw>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. **O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7scwpx>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MOREIRA, Elaine Cristina da Silva. **Unidades de ensino potencialmente significativas como estratégia didática para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Flah0o>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycyor6pk>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon de. **Ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: o que dizem os professores. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybd6uvvg8>. Acesso em: 30 set. 2018.

PEREIRA, Igor Daniel Martins. **Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica**: prática pedagógica no ciclo de alfabetização. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8xdeo6z>. Acesso em: 13 out. 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH; UFPI, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica: 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VALENTE, Tânia Lúcia Corrêa. **O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFFPR), Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybza53bp>. Acesso em: 17 set. 2018.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A - Situação proposta no roteiro de entrevista para a análise de prática em sala de aula

Contexto inicial: os alunos trouxeram rótulos de produtos. Cada um está com o seu; a professora escreve a logomarca de um rótulo na lousa: **NESCAU** e se dirige ao coletivo da classe, perguntando sobre o número de letras.

Professora: *Quantas?*

Alunos: *Uma - duas - três - quatro - cinco - seis...*

(Professora aponta cada letra da palavra na lousa)

Professora: *Seis o quê?*

Alunos: *Palavr...*

Professora: *Le-tras!*

Alunos: *Le-tras*

Professora: (escrevendo seis acima da palavra na lousa). Então, *eu ponho "6". Agora, quantas vezes eu abro a boca para falar: NES-CAU* (fala batendo palmas nas sílabas)

Alunos: (falando junto: *NES-CAU*)

Aluno (J.): *Três.*

Alunos: *Duas.*

Professora: *Quantas, J.? NES-CAU* (repete, batendo palmas a cada sílaba).

Professora: *Seis letras e quantas sílabas?* (Apontando o número 2, escrito na lousa).

Alunos: *Duas.*

Professora: *Por que tem duas sílabas? Porque eu só abro a boca para falar duas vezes* (faz sinal de dois com a mão).

Alunos: *2 vezes.*

Professora: *Ótimo! Agora, cada um vai fazer a mesma coisa com seu rótulo! Contar quantas letrinhas tem e colocar, e contar quantas vezes abre a boquinha e colocar* (apontando para os números escritos na lousa).

(Os alunos começam a trabalhar individualmente)

Nestlé NESCAU
ENERGIA QUE DÁ GOSTO

MUITA FORÇA PARA SUA ENERGIA.
NESCAU COM ACTIGEN
RICHO EM VITAMINAS
E FONTE DE CÁLCIO E FERRO

ACTIGEN-E
 É UMA COMBINAÇÃO ESPECIAL DE VITAMINAS E SALTOS MINERAIS DESIGNADA PELA NESTLÉ PARA QUEM LEVA UMA VIDA BASTANTE ATIVA. BRINCHA DE PIQUET, JOGA E ENTRA.

NOVA EMBALAGEM PARA O MESMO NESCAU QUE VOCE CONHECE!

WWW.NESTLE.COM.BR/NESCAU
PREPARE O SEU!
 Coloque 2 colheres de sopa (aprox. 25g) de NESCAU numa xícara ou copo de 200 ml quente. Adicione 40 ml de leite e misture bem. NESCAU® de 400g.

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL
 por 100g

Energia	1470 kJ	347 kcal
Carboidrato	22,0g	4%
Proteína	10,0g	20%
Gordura Total	2,0g	4%
Cálcio	2,0g	4%
Ferro	1,0g	2%
Cálcio	122 mg	13%
Ferro	2,1 mg	21%
Ácido	22 mg	7%
Magnésio	18 mg	5%
Vitamina B1	1 mg	20%
Vitamina B2	0,42 mg	84%
Vitamina B3	0,42 mg	84%
Vitamina B6	0,42 mg	84%
Vitamina B12	0,42 mg	84%
Retinol (Vit. A)	1,06 mg	45%
Ácido Ascórbico (Vit. C)	0,09 mg	0,18%

400g

ACTIGEN-E

NOVA EMBALAGEM PARA O MESMO NESCAU QUE VOCE CONHECE!

WWW.NESTLE.COM.BR/NESCAU

PREPARE O SEU!

ACO

RECYCLING

PREPARE O SEU!

Coloque 2 colheres de sopa (aprox. 25g) de NESCAU numa xícara ou copo de 200 ml quente. Adicione 40 ml de leite e misture bem. NESCAU® de 400g.

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL

por 100g

Energia 1470 kJ 347 kcal

Carboidrato 22,0g 4%

Proteína 10,0g 20%

Gordura Total 2,0g 4%

Cálcio 2,0g 4%

Ferro 1,0g 2%

Cálcio 122 mg 13%

Ferro 2,1 mg 21%

Ácido 22 mg 7%

Magnésio 18 mg 5%

Vitamina B1 1 mg 20%

Vitamina B2 0,42 mg 84%

Vitamina B3 0,42 mg 84%

Vitamina B6 0,42 mg 84%

Vitamina B12 0,42 mg 84%

Retinol (Vit. A) 1,06 mg 45%

Ácido Ascórbico (Vit. C) 0,09 mg 0,18%

400g

ACTIGEN-E

NOVA EMBALAGEM PARA O MESMO NESCAU QUE VOCE CONHECE!

WWW.NESTLE.COM.BR/NESCAU

PREPARE O SEU!

ACO

RECYCLING

PREPARE O SEU!

Coloque 2 colheres de sopa (aprox. 25g) de NESCAU numa xícara ou copo de 200 ml quente. Adicione 40 ml de leite e misture bem. NESCAU® de 400g.

Fonte: adaptado de Rojo (2006, p. 575).

Apêndice B - Primeira versão do roteiro de entrevista

ANÁLISE DE PRÁTICA EM SALA DE AULA
1- A partir de um exemplo de prática em sala de aula, em que a professora trabalha com a sala “rótulos”, observe o exemplo e comente o que achou da atividade. Você faria diferente? Como? (Apêndice A)
2 - Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo. “Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados.” (Delia Lerner).
PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
3 - Qual a sua idade?
4 - Qual a sua formação na Graduação?
5 - Em qual instituição concluiu a(s) Graduação(ões)?
6 - Em que ano concluiu a(s) Graduação(ões)?
7 - Já realizou Pós-Graduação? Indicar quais e a área.
8 - Há quantos anos você trabalha como professor?
9 - Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador? Em qual série?
10 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?
11 - Durante os últimos 5 anos, realizou alguma atividade/ curso que você considerou mais relevante para sua formação? Indique.
12 - Qual a carga horária (duração) da atividade/ curso que você considerou mais relevante para sua formação? Por quê? Qual tema? O que pesquisou?
13 - Você frequenta ou frequentou cursos específicos de alfabetização?
14 - Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?

CONDIÇÕES DE TRABALHO
15 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?
16 - Em quantas escolas você trabalha?
17 - Qual a sua carga horária total semanal de trabalho docente, em sala de aula, na(s) escola(s) onde atua?
18 - Na(s) escola(s) em que atua, há destinação de carga horária semanal para atividades de formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.? Se há, qual a carga horária dessas atividades?
19 - Qual a sua situação trabalhista na escola?
20 - Quantas horas semanais você dedica às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.?)
21 - Quantos alunos você tem na sala?
ESTILO PEDAGÓGICO
Questões de 1 a 4 indicar de 10 a 100%
Questões de 5 a 17 indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como é feito
22 - Quanto tempo da aula você se dedica à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros? (Indicar de 10 a 100%).
23 - Quanto tempo da aula você gasta mantendo a ordem e disciplina em sala de aula? (De 10 a 100%).
24 - Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com base na apostila? (De 10 a 100%).
25 - Quanto tempo da aula você utiliza para a realização de atividades de sua autoria? (De 10 a 100%).
26 - Você propõe dever de casa?
27 - Você corrige com os alunos o dever de casa?
28 - Você desenvolve projetos temáticos com o objetivo de aprimorar habilidades de trabalho em equipe com os alunos?
29 - Você solicita que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa? Em quais situações?
30 - Você estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Cite um caso. Como faz? Exemplifique.
31 - Você propõe situações de aprendizagem que sejam de interesse dos alunos? Cite um caso e descreva-o.
32 - Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza?

33 - Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?
34 - Você estabelece rotinas pedagógicas: roda de conversa, jogos, ajudante do dia, etc.? Comente um pouco. Quais são permanentes e quais são ocasionais?
35 - Você utiliza jogos e brincadeiras como procedimentos pedagógicos? Quais?
36 - Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo.
37 - Você cria situações em que os alunos possam trocar suas hipóteses para a resolução de um problema e discutir os caminhos para encontrá-la? Comente um exemplo.
38 - Você lida com temas que aparecem em jornais, revistas, ou em outros contextos fora da escola?
ATIVIDADES COM CONTEÚDO DE LÍNGUA MATERNA Indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como é feito
39 - Leitura e compreensão de texto de gêneros textuais escritos diversos.
40 - Prática de produção escrita: autêntica; reescrita; coletiva. Qual privilegia?
41 - Produção de textos autênticos de gêneros textuais diversos. Como realiza?
42 - Leitura e compreensão de texto de gêneros não verbais (gráficos, placas, tirinhas, etc.).
43 - Produção e compreensão de gêneros orais.
44 - Utilização de diferentes suportes de textos. Quais privilegia?
45 - Treino ortográfico.
46 - Ditado de palavras.
47 - Utilização de dicionário em sala de aula.
48 - Atividades de reflexão sobre o sistema da escrita alfabética. Como? Que tipo de atividade?
49 - Escrita e leitura de famílias silábicas.
50 - Atividades que relacionam letras ou tipos de letras ao seu valor sonoro.
51 - Atividades contextualizadas sobre o uso de convenções ortográficas.

RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS Indicar a frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente) e explicitar/descrever o que/como o recurso é utilizado
52 - Programas/ aplicativos pedagógicos de computador.
53 - Internet.
54 - Filmes, desenhos.
55 - Documentários.
56 - Livros didáticos.
57 - Livros de literatura. Como trabalha com esse material?
58 - Revistas em quadrinhos.
59 - Jornais e revistas informativos.
60 - Materiais lúdicos.
61 - Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo).
62 - Biblioteca. O que fazem?
63 - Sala de leitura.
64 - Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca.).
65 - <i>Data Show</i> .
66 - Máquina copiadora.
68 - Sente falta de algum material?
AVALIAÇÃO
69 - Você aplica provas?
70 - Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Como?
71 - Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?
72 - Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?

Apêndice C - Segunda versão do roteiro de entrevista

ANÁLISE DE PRÁTICA EM SALA DE AULA
<p>1- A partir de um exemplo de prática em sala de aula, em que a professora trabalha com a sala “rótulos”, observe o exemplo e comente o que achou da atividade. Você faria diferente? Como?</p> <p>(Apêndice A)</p>
<p>2 - Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo.</p> <p>“Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados.” (Delia Lerner).</p>
PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
3 - Qual a sua idade?
4 - Qual a sua formação na Graduação?
5 - Em qual instituição concluiu a(s) Graduação(ões)?
6 - Em que ano concluiu a(s) Graduação(ões)?
7 - Já realizou Pós-Graduação? Indicar quais e a área.
8 - Há quantos anos você trabalha como professor?
9 - Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador? Em qual série?
10 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?
11 - Nos últimos anos, você realizou atividades de formação no campo da alfabetização? Quando e qual a importância dessa formação para o desenvolvimento profissional?
CONDIÇÕES DE TRABALHO
12 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal? Em quantas escolas você trabalha?
13 - Qual a sua carga horária total semanal de trabalho docente, em sala de aula, na(s) escola(s) onde atua?
14 - Qual a sua situação trabalhista na escola?
15 - Quantas horas semanais você dedica às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.?)
16 - Quantos alunos você tem na sala?

ESTILO PEDAGÓGICO**Questões de 1 a 4 indicar de 10 a 100%**

17 - Quanto tempo da aula você se dedica à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros? (Indicar de 10 a 100%).

18 - Quanto tempo da aula você gasta mantendo a ordem e disciplina em sala de aula? (De 10 a 100%).

19 - Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com base na apostila? (De 10 a 100%).

20 - Quanto tempo da aula você utiliza para a realização de atividades de sua autoria? (De 10 a 100%).

21 - Você propõe dever de casa? Quantas vezes na semana? Você explica a lição antes de entregar? (Explica como funciona?)

22 - Você corrige com os alunos o dever de casa?

23 - Você desenvolve projetos temáticos com o objetivo de aprimorar habilidades de trabalho em equipe com os alunos? Quais?

24 - Você solicita que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa? Em quais situações?

25 - Você estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Cite um caso. Como faz? Exemplifique.

26 - Você propõe situações de aprendizagem que sejam de interesse dos alunos? Cite um caso e descreva-o.

27 - Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza?

28 - Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?

29 - Você estabelece rotinas pedagógicas: roda de conversa, jogos, ajudante do dia, etc.? Comente um pouco. Quais são permanentes e quais são ocasionais?

30 - Você utiliza jogos e brincadeiras como procedimentos pedagógicos? Quais?

31 - Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo.

32 - Você cria situações em que os alunos possam trocar suas hipóteses para a resolução de um problema e discutir os caminhos para encontrá-la? Comente um exemplo.

33 - Você lida com temas que aparecem em jornais, revistas, ou em outros contextos fora da escola?

34 - Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?

ATIVIDADES COM CONTEÚDO DE LÍNGUA MATERNA
35 - Leitura e compreensão de texto de gêneros textuais escritos diversos. Cite um exemplo.
36 - Prática de produção escrita: autêntica (escrever espontaneamente); reescrita; coletiva. Qual privilegia?
37 - Produção de textos autênticos de gêneros textuais diversos. Como realiza?
38 - Leitura e compreensão de texto de gêneros não verbais (gráficos, placas, tirinhas, etc.).
39 - Produção e compreensão de gêneros orais.
40 - Utilização de diferentes suportes de textos. Quais privilegia?
41 - Treino ortográfico.
42 - Ditado de palavras.
43 - Utilização de dicionário em sala de aula.
44 - Atividades de reflexão sobre o sistema da escrita alfabética. Como? Que tipo de atividade?
45 - Escrita e leitura de famílias silábicas.
46 - Atividades que relacionam letras ou tipos de letras ao seu valor sonoro.
47 - Atividades contextualizadas sobre o uso de convenções ortográficas.
RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS
48 - Programas/ aplicativos pedagógicos de computador.
49 - Internet.
50 - Filmes, desenhos.
51 - Documentários.
52 - Livros didáticos.
53 - Livros de literatura. Como trabalha com esse material?
54 - Revistas em quadrinhos.
55 - Jornais e revistas informativos.
56 - Materiais lúdicos.
57 - Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo).
58 - Biblioteca. O que fazem?

59 - Sala de leitura.
60 - Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca.).
61 - <i>Data Show</i> .
62 - Máquina copiadora.
63 - Sente falta de algum material?
AVALIAÇÃO
64 - Você aplica provas?
65 - Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Como?
66 - Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?
67 - Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?

Apêndice D - Terceira versão do roteiro de entrevista

PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
1 - Qual a sua idade?
2 - Qual a sua formação na Graduação?
3 - Em qual instituição concluiu a(s) Graduação(ões)?
4 - Em que ano concluiu a(s) Graduação(ões)?
5 - Já realizou Pós-Graduação? Indicar quais e a área.
6 - Há quantos anos você trabalha como professor?
7 - Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador? Em qual série?
8 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?
9 - Nos últimos anos, você realizou atividades de formação no campo da alfabetização? Quando e qual a importância dessa formação para o desenvolvimento profissional?
10- Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?
CONDIÇÕES DE TRABALHO
11 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?
12 - Qual a sua carga horária total semanal de trabalho docente, em sala de aula, na(s) escola(s) onde atua?
13 - Qual a sua situação trabalhista na escola?
14 - Quantas horas semanais você dedica às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.?)
15 - Quantos alunos você tem na sala?

ESTILO PEDAGÓGICO**Questões de 1 a 4 indicar de 10 a 100%**

16 - Quanto tempo da aula você se dedica à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros? (Indicar de 10 a 100%).
17 - Quanto tempo da aula você gasta mantendo a ordem e disciplina em sala de aula? (De 10 a 100%).
18 - Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com materiais didáticos prontos, livro didático, entre outros? (De 10 a 100%).
19 - Quanto tempo da aula você utiliza para a realização de atividades de sua autoria? (De 10 a 100%).
20 - Você propõe dever de casa? Você explica antes de entregar? E depois você corrige o dever de casa? Como é feito?
21 - Você solicita que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa? Em quais situações?
22 - Você estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Cite um caso. Como faz? Exemplifique.
23 - Você propõe situações de aprendizagem que sejam de interesse dos alunos? Cite um caso e descreva-o.
24 - Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza? Você desenvolve projetos temáticos com o objetivo de aprimorar habilidades de trabalho em equipe com os alunos? Quais?
25 - Você lida com temas que aparecem em jornais, revistas, ou em outros contextos fora da escola?
26 - Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?
27 - Você estabelece atividades permanentes? Como essas atividades são realizadas? Comente um pouco.
28 - Você utiliza jogos e brincadeiras como procedimentos pedagógicos? Quais?
29 - Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo. Em quais conteúdos? Só matemática?
30 - Você cria situações em que os alunos possam trocar suas hipóteses para a resolução de um problema e discutir os caminhos para encontrá-la? Comente um exemplo.

ATIVIDADES COM CONTEÚDO DE LÍNGUA MATERNA
31 - Com que frequência você realiza atividades de leitura e compreensão de texto de gêneros textuais escritos diversos. Como? Cite exemplos
32 - Leitura e compreensão de texto de gêneros não verbais (gráficos, placas, tirinhas, etc.).
33 - Com que frequência você realiza atividades de prática de produção escrita: autoral (escrever espontaneamente); reescrita; coletiva. Qual privilegia?
34 - Quando você realiza produção de textos autorais de gêneros textuais diversos. Quais gêneros? Como realiza?
35 - Com que frequência você trabalha com produção e compreensão de gêneros orais. Como realiza?
36 - Nas atividades de uso da escrita alfabética, você propõe situações-problema? Dê um exemplo
ANÁLISE DE PRÁTICA EM SALA DE AULA
37 - A partir de um exemplo de prática em sala de aula, em que a professora trabalha com a sala "rótulos", observe o exemplo e comente o que achou da atividade. Você faria diferente? Como? (Apêndice A)
38 - Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo. "Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados." (Delia Lerner).
RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS
39 - Programas/ aplicativos pedagógicos de computador.
40 - Internet.
41 - Filmes, desenhos.
42 - Documentários.
43 - Livros didáticos.
44 - Livros de literatura. Como trabalha com esse material?
45 - Revistas em quadrinhos.
46 - Jornais e revistas informativos.
47 - Materiais lúdicos.
48 - Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo).
49 - Biblioteca. O que fazem?

50 - Sala de leitura.
51 - Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca.).
52 - <i>Data Show</i> .
53 - Máquina copiadora.
54 - Sente falta de algum material?
AVALIAÇÃO
55 - Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Como?
56 - Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?
57 - Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?

Apêndice E - Versão final do roteiro de entrevista

PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
1 - Qual a sua idade?
2 - Qual a sua formação na Graduação?
3 - Em qual instituição concluiu a(s) Graduação(ões)?
4 - Em que ano concluiu a(s) Graduação(ões)?
5 - Já realizou Pós-Graduação? Indicar quais e a área.
6 - Há quantos anos você trabalha como professor?
7 - Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador? Em qual série?
8 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?
9 - Nos últimos anos, você realizou atividades de formação no campo da alfabetização? Você tem formação no colégio que trabalha? Quando e qual a importância dessa formação para o desenvolvimento profissional?
10- Você utiliza os conhecimentos aprendidos nas atividades/ cursos de formação inicial e continuada para melhoria de sua prática em sala de aula?
CONDIÇÕES DE TRABALHO
11 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?
12 - Qual a sua carga horária total semanal de trabalho docente, em sala de aula, na(s) escola(s) onde atua?
13 - Qual a sua situação trabalhista na escola?
14 - Quantas horas semanais você dedica às atividades docentes fora da escola (formação e estudo, planejamento das aulas, produção de recursos didáticos, etc.?)
15 - Quantos alunos você tem na sala?

ESTILO PEDAGÓGICO Questões de 1 a 4 indicar de 10 a 100%
16 - Quanto tempo da aula você se dedica à realização de tarefas administrativas como: fazer chamadas, preencher relatórios, entre outros? (Indicar de 10 a 100%).
17 - Quanto tempo da aula você gasta mantendo a ordem e disciplina em sala de aula? (De 10 a 100%).
18 - Quanto tempo da aula você utiliza realizando atividades de ensino e aprendizagem com materiais didáticos prontos, livro didático, entre outros? (De 10 a 100%).
19 - Quanto tempo da aula você utiliza para a realização de atividades de sua autoria? (De 10 a 100%).
20 - Você propõe dever de casa? Você explica antes de entregar? E depois você corrige o dever de casa? Como é feito? Para você, qual a importância do dever de casa?
21 - Você solicita que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa? Em quais situações?
22 - Você estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos. Cite um caso. Como faz? Exemplifique.
23 - Você propõe situações de aprendizagem que sejam de interesse dos alunos? Cite um caso e descreva-o.
24 - Você realiza trabalhos em grupos ou em duplas? Como organiza? Quais critérios utiliza? Poderia exemplificar?
25 - Você lida com temas que aparecem em jornais, revistas, ou em outros contextos fora da escola?
26 - Você realiza atendimento individualizado aos alunos? Como organiza esse atendimento? O que os outros alunos fazem nesses momentos?
27 - Você estabelece atividades permanentes? Como essas atividades são realizadas? Comente um pouco.
28 - Você utiliza jogos e brincadeiras como procedimentos pedagógicos? Quais?
29 - Você propõe/utiliza situações-problema que exigem raciocínios diferentes? Comente um exemplo. Em quais conteúdos? Só matemática?
30 - Você cria situações em que os alunos possam trocar suas hipóteses para a resolução de um problema e discutir os caminhos para encontrá-la? Comente um exemplo.

ATIVIDADES COM CONTEÚDO DE ALFABETIZAÇÃO
31 - Com que frequência você realiza atividades de leitura e compreensão de texto de gêneros textuais escritos diversos. Como? Cite exemplos
32 - Com que frequência você realiza atividades de leitura e compreensão de texto de gêneros não verbais (gráficos, placas, tirinhas, etc.).
33 - Com que frequência você realiza atividades de prática de produção escrita: autoral (escrever espontaneamente); reescrita; coletiva. Qual privilegia?
34 - Quando você realiza produção de textos autorais de gêneros textuais diversos. Quais gêneros? Como realiza?
35 - Com que frequência você trabalha com produção e compreensão de gêneros orais. Como realiza?
36 - Nas atividades de uso da escrita alfabética, você propõe situações-problema? Dê um exemplo
ANÁLISE DE PRÁTICA EM SALA DE AULA
37 - A partir de um exemplo de prática em sala de aula, em que a professora trabalha com a sala "rótulos", observe o exemplo e comente o que achou da atividade. Você faria diferente? Como? (Apêndice A)
38 - Considerando a afirmação a seguir, apresente práticas que você realiza na alfabetização que possam servir de exemplo. "Ensinar é favorecer a discussão sobre os problemas formulados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução dos problemas colocados." (Delia Lerner).
RECURSOS UTILIZADOS PARA FINS PEDAGÓGICOS
39 - Programas/ aplicativos pedagógicos de computador.
40 - Internet.
41 - Filmes, desenhos.
42 - Documentários.
43 - Livros didáticos.
44 - Livros de literatura. Como trabalha com esse material?
45 - Revistas em quadrinhos.
46 - Jornais e revistas informativos.
47 - Materiais lúdicos.
48 - Materiais pedagógicos estruturados, fornecidos pela escola (apostila, por exemplo).
49 - Biblioteca. O que fazem?

50 - Sala de leitura.
51 - Salas ambientes (artes visuais, laboratórios, brinquedoteca.).
52 - <i>Data Show</i> .
53 - Máquina copiadora.
54 - Sente falta de algum material?
AVALIAÇÃO
55 - Você avalia a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Como?
56 - Você realiza sondagens/ diagnósticos? Como?
57 - Na sua opinião, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido a quais fatores?

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de obter o seu consentimento para participar como voluntário da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES INVESTIGATIVAS”, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Educação.

O estudo tem como objetivo investigar estratégias de ensino que colaborem para o desenvolvimento do pensamento científico das crianças, no processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

A forma de participação consiste em entrevista gravada em áudio sobre o tema “pensamento científico”. O áudio da entrevista será transcrito para posterior análise e após essa etapa convidaremos alguns professores para observação de sua prática de exercer o pensamento crítico nos discentes em sala de aula.

O nome dos participantes não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato e serão considerados estritamente confidenciais os registros.

Os participantes não terão despesa nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e participação. Colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a minha participação e concordo em participar desta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades e prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Participante

Bárbara Francischini
Pesquisadora responsável
Universidade Municipal de São Caetano do Sul