



**ANA KARYNA SÁ TAVARES DA SILVA**

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA  
NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

Trabalho realizado sob orientação da:

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Dimitre Dias Alves**

Julho, 2022





Ana Karyna Sá Tavares da Silva

## **O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais: Contributos da Formação Continuada**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especialização na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto, no dia 08 de julho de 2022, perante o seguinte júri:

Presidente: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto).

Arguente: Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra (Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto).

Orientadora: Professora Doutora Carla Dimitre Dias Alves (Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto).

Julho, 2022

É autorizada a reprodução parcial desta tese/dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se comprom

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo apoio, profissionalismo e acolhimento.

À Professora Doutora Carla Dimitre Dias Alves, orientadora deste trabalho, pelas reflexões que me proporcionou, de forma ativa e inspiradora, no decorrer da sua realização.

À Diretor Responsável da Escola que me deu suporte e sempre esteve disponível para ajudar-me na investigação e evolução da minha dissertação, assim como no desenvolvimento profissional dos professores por meio da formação continuada.

Ao meu filho Bruno e minha mãe que sempre me apoiaram neste processo.

## RESUMO

O desenvolvimento profissional se faz por meio da formação continuada. A necessidade de frequentar estas ações de formação surge a partir das exigências da qualidade em educação, da evolução da sociedade, com mudanças sociais, tecnológicas e multiculturais, e da necessidade que os professores sentem em melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesta sequência, os professores do ensino fundamental sentiram necessidade de frequentar uma formação de português, o nosso objeto de estudo, para aumentar as suas competências profissionais do ensino da língua mãe e língua transversal a todas as disciplinas.

Assim, se pretendeu saber de que forma a formação de português, na percepção dos professores, fez melhorar a sua prática pedagógica, a sua atitude reflexiva e o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos alunos dos anos iniciais, através do ensino explícito e estratégias de português. O estudo empírico assentou em autores como Alarcão (1996), Colomer e Camps (2008), García (1992), Sim-Sim (2007), entre outros.

No estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, em que o instrumento da recolha de dados foi a entrevista. Assim, o estudo de caso se realizou no contexto profissional da investigadora, em uma Unidade Básica de Educação de São Luís de Maranhão, um dos estados do Brasil.

Segundo os resultados obtidos, se concluiu que a frequência da Formação Continuada de Português permitiu tornar os professores mais reflexivos que, ao mudarem práticas e estratégias de ensino, potenciaram o desenvolvimento da competência de leitura e da escrita nos alunos dos anos iniciais, transversalmente, em todas as disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; estratégias de leitura e de escrita; transversalidade, anos iniciais; alfabetização.

## **ABSTRACT**

Professional development takes place through continuing education. The need to attend these training actions arises from the demands of quality in education, the evolution of society, with social, technological and multicultural changes, and the need that teachers feel to improve the teaching and learning process.

In this sequence, elementary school teachers felt the need to attend Portuguese training, our object of study, to increase their professional skills in teaching the mother tongue and language transversal to all subjects. Thus, it was intended to know how the formation of Portuguese, in the perception of teachers, improved their pedagogical practice, their reflective attitude and the development of reading and writing skills of students in the early years, through explicit teaching, and Portuguese strategies. The empirical study was based on authors such as Alarcão (1996), Colomer e Camps (2008), García (1992), Sim-Sim (2007), among others.

In the study, a qualitative methodology was chosen, in which the data collection instrument was the interview. Thus, the case study was carried out in the professional context of the researcher, in a Basic Education Unit, in São Luís de Maranhão, in one of the states of Brazil.

According to the results obtained, it was concluded that the attendance of Continuing Education in Portuguese allowed teachers to become more reflective, which, by changing teaching practices and strategies, boosted the development of reading and writing skills in students in the early years, transversally, in all disciplines.

**KEYWORDS:** Continuing Education; reading and writing strategies; transversality, initial years

## ABREVIATURAS E SIGLAS

Cf	Confrontar
Cit.	Citado
COORD.	Coordenador
DIR.	Directora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NELP	National Early Literacy Panel
p.	Página
pp.	Páginas
PCR	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Plano de Formação
PME	Plano Municipal de Educação
PROF.	Professor
Ref.	Referência
UEB	Unidade de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WebQDA	Software de Análise de Dados Qualitativos

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	v
<b>Resumo</b> .....	vi
<b>Abstract</b> .....	vii
<b>Abreviaturas e siglas</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – A LEITURA E A ESCRITA EM ANOS INICIAIS</b> .....	17
<b>Apresentação</b> .....	17
<b>1.1 Leitura: concepção</b> .....	17
<b>1.1.1 A Compreensão da Leitura</b> .....	20
<b>1.2 A Escrita: concepção</b> .....	23
<b>1.2.1 Fatores Potenciadores da Escrita</b> .....	26
<b>1.3 Estratégias de ensino e aprendizagem</b> .....	27
<b>1.4 A leitura e a escrita no Programa Curricular de Português nos anos iniciais</b> ..	28
<b>1.5 A transversalidade da língua no ensino e aprendizagem</b> .....	31
<b>CAPÍTULO II – O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO NO CAMINHO DOCENTE</b> .....	35
<b>Apresentação</b> .....	35
<b>2.1. A supervisão: concepção</b> .....	35
<b>2.1.1. Modalidades de supervisão</b> .....	37
<b>2.2. O Papel da Supervisão no caminho docente</b> .....	39
<b>2.2.1. A Formação Inicial do Professor</b> .....	40
<b>2.2.2. A Formação Continuada dos Professores</b> .....	41
<b>2.3. A Prática Docente: relação entre teoria e prática na sala de aula</b> .....	44
<b>2.4. O Professor reflexivo</b> .....	46
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO</b> .....	49
<b>Apresentação</b> .....	49
<b>3.1. A problemática do estudo</b> .....	49
<b>3.2. A pergunta de partida</b> .....	50
<b>3.3. Objetivo geral</b> .....	50
<b>3.3.1. Objetivos específicos</b> .....	51
<b>3.4. Metodologia do estudo: opções e estratégias</b> .....	51
<b>3.4.1. O Estudo de Caso</b> .....	52
<b>3.5. Fontes e instrumentos da recolha de dados</b> .....	54

<b>3.5.1. Procedimentos éticos na recolha de dados</b> .....	54
<b>3.6. Contextualização do estudo</b> .....	59
<b>3.7. Sujeitos de pesquisa</b> .....	62
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS</b> ...	63
<b>Apresentação</b> .....	63
<b>4.1. Caracterização dos entrevistados</b> .....	63
<b>4.2. Apresentação e Análise das Entrevistas: Dados do contexto (antes da formação)</b> .....	64
<b>4.2.1. Indicador: Leitura e escrita</b> .....	65
<b>4.2.2. Indicador: Linguagem e comunicação</b> .....	67
<b>4.2.3. Indicador: Dificuldades sentidas</b> .....	69
<b>4.2.4. Indicador: Práticas e estratégias</b> .....	72
<b>4.3 Análise das entrevistas: dados depois da formação continuada</b> .....	75
<b>4.3.1. Indicador: Alteração da prática e de estratégias</b> .....	76
<b>4.3.2. Indicador: Transversalidade da língua</b> .....	80
<b>4.3.3. Indicador: Sucesso escolar</b> .....	82
<b>4.3.4. Indicador: Desenvolvimento profissional</b> .....	84
<b>4.4. Palavras mais frequentes</b> .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>CONCLUSÃO DO TRABALHO</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	95
<b>APÊNDICES</b> .....	104

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1- Transversalidade da Língua Materna.....	34
Figura 2 - Cenários de Supervisão (Rocha, 2018, p.6).....	38
Figura 3 - Categorias e subcategoria na plataforma WebQDA .....	58
Figura 4 – Cronograma: Formação Continuada .....	59

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias definidas à priori.....	58
Quadro 2 – Dados pessoais e profissionais dos entrevistados.....	63
Quadro 3 – Percepções dos professores sobre o Contexto .....	64
Quadro 4 – Percepções dos professores sobre a Formação Continuada.....	75

## INTRODUÇÃO

### Justificação do tema

Quem se debruça no estudo em torno da leitura e a importância do ensino explícito deste domínio, sabe que a leitura é que permite o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação entre os indivíduos. Estes adquirem a leitura do mundo antes da aquisição da leitura da palavra, contudo, o saber ler só fica completo com o saber aplicar e dominar a palavra lida e escrita (Freire, 2011).

Segundo Silva e Silva (2020), a leitura e a escrita estão no cerne da educação básica e são uma base indispensável para a vida toda do educando. No mundo de hoje, em rápida mudança, todos precisam de um amplo conjunto de competências, incluindo a competência leitora, a fim de participar da vida sociocultural e cívica.

A criança aprende a ler e a escrever com melhor qualidade, se letrando e se alfabetizando em um ambiente de vivência que lhe permita ler o mundo com sentimento, com criação, tendo como mediador um professor que compreende a indissociabilidade e a especificidade da alfabetização e do letramento, ou seja, que consegue alfabetizar e letrar.

No Brasil, com o crescimento do número de escolas e de alunos, a partir da década de 70/80, e a crescente complexidade da sociedade, que se tornou cada vez mais centrada na escrita, surgiram maiores e mais variadas práticas de uso da escrita. Por algum tempo, a pessoa que soubesse assinar o próprio nome, considerava-se alfabetizada, pois só este fato era importante na hora de votar. Por isso, o letramento, ou seja, o saber escrever, traz consequências (políticas, econômicas, culturais etc.) para indivíduos que se apropriam da escrita e a tornam um meio de expressão e comunicação.

Saber ler e escrever, nos dias de hoje, vai além de descodificar letras e sons, mas entender os significados e o uso das palavras em diferentes contextos. Eis o desafio do professor: rever o processo de ensino da leitura e da escrita para formar leitores.

O termo letramento difundiu-se rapidamente no meio acadêmico na tentativa de reproduzir algum sentido para além do termo alfabetização, que está restrito ao processo de aquisição do código escrito, porém se tornar letrado, ou se formar leitor, é aprender sobre autores, seus modos de pensar, suas intenções, melhor dizendo, saber interpretar o texto pelo contexto, sendo um leitor crítico.

Não há como falarmos de alfabetização e letramento de forma dissociável, pois ambos caminham juntos. Repensando o ensino e a aprendizagem da escrita, baseada no

alfabetizar letrando, não basta ao indivíduo ser simplesmente alfabetizado, ou seja, aprender meramente a decodificar. É necessário, e de suma importância, que o indivíduo seja também letrado para que possa exercer as práticas sociais de leitura e escrita que a sociedade exige. Estar alfabetizado é ver o mundo com outros olhos, com olhos de leitor e escritor. Ser alfabetizado é ir muito mais além do que saber ler e escrever. É entender o que está lendo e saber escrever um texto que tenha sentido, entender o que está nas entrelinhas ao interpretar um texto.

No que se refere ao ensino da Linguagem e do Português, estima-se que grande parte dos estudantes lida com a incapacidade de se expressar por meio da escrita e, muitas vezes, por meio da verbalização também. Isso se reflete nas dificuldades que os alunos têm quando precisam escrever textos simples, se deparando com a dificuldade de se comunicar por meio das palavras (Diniz, 2007). De acordo com Ferreira (2018) pode-se observar ausência do conhecimento com relação à significação das palavras, quando os alunos não conseguem desenvolver a escrita ou a leitura, e não conseguem interpretar os textos em razão de não conseguirem identificar o significado das palavras presentes no texto, além das dificuldades acerca da escrita tanto no âmbito do vocabulário quanto no da gramática e da interpretação de textos.

Desse modo, acredita-se que essa dificuldade em termos de comunicação oral e escrita pode impactar significativamente na vida dos estudantes, constituindo um problema que, se não reparado, será estendido da infância às outras fases da vida educacional e acadêmica (Almeida, 2020). Pode-se concluir que o processo de alfabetização e de letramento, não são habilidades específicas, mas um conjunto de habilidades, o que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa.

Nesse cenário, o alcance do desenvolvimento das competências de leitura e escrita depende não apenas de programas de alfabetização de boa qualidade, mas sim na criação de oportunidades e demanda de uso e manutenção das habilidades (recentemente) construídas (Pereira, 2003). Mesmo onde essas oportunidades estão disponíveis no contexto local, seu potencial em apoiar e reforçar a prática da leitura e escrita é frequentemente insuficientemente reconhecido ou explorado. A importância de criar ambientes letrados dinâmicos e de cultivar uma cultura de leitura e escrita precisa ser muito mais bem compreendida (Morais, 2003).

Neste sentido, é de extrema importância que os professores que ensinam, principalmente nos anos iniciais, a leitura e a escrita estejam em constante formação e

atualização dos seus conhecimentos. Por isso, entender o papel da supervisão docente consonante com a sua formação inicial e continuada, denota uma relação de teoria e prática atinente à sala de aula. É neste contexto que surge a opção pelo presente tema. Este se relaciona com a atuação profissional da autora deste estudo, tendo em vista que a mesma, sendo Coordenador de professores e professora de pequenos estudantes, percebe as dificuldades das crianças no que tange a leitura, instigando-a no sentido de analisar a formação dos professores e seu impacto no desenvolvimento da questão.

Acerca das abordagens sobre a formação de professores, como elemento fundamental para assegurar um planejamento pedagógico capaz de atender as demandas educacionais a fim de oportunizar o aprendizado dos aspectos descritos acima, Fernandes (2012), menciona que as primeiras experiências com a formação continuada de professores surgiram nos anos 60 com a promoção de estudos acerca do aperfeiçoamento docente. Embora os cursos de aperfeiçoamento fossem pouco satisfatórios, na época iniciaram-se os processos de formação continuada no Brasil. Outros também referem que as políticas educacionais inserem o professor como sujeito importante no debate educacional, o que antes era pouco visto.

Neste sentido, nos referindo à formação continuada de professores da educação básica, esta tem sido discutida em diversas pesquisas e estudos, objetivando a busca por uma profissionalidade docente de qualidade, porém, considera-se importante saber se esses processos formativos estão tendo resultados satisfatórios. Tendo em conta que a construção da profissionalidade docente é um processo contínuo e progressivo, Tardif (2014) percebe que a construção dos saberes profissionais dos professores é feita por diversas formas e que contempla todo o tempo, desde a formação inicial até as vivências docentes atuais.

### **A escolha do caminho de pesquisa**

A pergunta de partida – “De que modo a formação de Português centrada na escola favorece a prática de mudanças educativas e, por conseguinte, promove o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita nos alunos dos anos iniciais?” - identificou um norte para a obtenção de preditores-chave para a realização deste trabalho de investigação.

Os objetivos, geral e específicos, ajudaram a direcionar o estudo, por forma a termos uma visão global e mais abrangente do percurso a desenvolver. Assim, foi nosso objetivo geral analisar os contributos da formação continuada de Português, centrada na escola, e de que modo está se traduz na mudança/melhoria das práticas educativas, na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em São Luís de Maranhão.

Como objetivos específicos selecionámos quatro: i) Compreender as implicações que a atividade docente do professor/formando tem no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; ii) Averiguar se, pelo ensino explícito da leitura, através de vários tipos de textos, as crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental, compreendem melhor o que leem; iii) Verificar se as estratégias do ensino da leitura (antes, durante e depois), e da escrita, contribuem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nos anos iniciais, do ensino fundamental; iv) Analisar o contributo da formação contínua, centrada na escola, para a formação de professores reflexivos, que participam de forma ativa no sucesso comunicativo dos alunos, através de novas estratégias de ensino de Português.

Nesse sentido, a metodologia de pesquisa pode ser dividida, com relação aos seus objetivos e abordagens, na técnica e coleta de dados a ser utilizada e nos procedimentos de análise deles.

Assim, para a realização deste estudo foi utilizada uma metodologia de pesquisa com uma abordagem qualitativa, através da aplicação de entrevistas a professores do ensino fundamental e aos órgãos de gestão de topo e intermédia, da Unidade de Ensino onde se realizou o estudo. Para a coleta de dados através da entrevista foi fundamental a aplicação dos princípios éticos, em que as informações se mantiveram confidenciais e foi mantido o anonimato dos entrevistados, apesar do seu consentimento permitido.

Para a análise das entrevistas recorreu-se ao software webQDA, um recurso que permitiu a análise de conteúdo das entrevistas, em que se recorreu a um esquema de categorias. O software webQDA foi fundamental para a interpretação dos dados com base na dedução por inferência, a partir da leitura das referências coletadas.

Importa referir que, na fase exploratória, foi realizado um levantamento bibliográfico com o intuito de promover um aprofundamento teórico, que auxiliasse na compreensão da temática. Assim, a leitura e análise, de artigos, sites, livros e outros documentos, serviram para a organização da parte teórica deste estudo.

Dentro da abordagem qualitativa a presente pesquisa se encaixa no tipo estudo de caso simples, pois tem como foco a realidade de uma Unidade de Educação Básica, no estado de São Luís de Maranhão, no Brasil. O desenvolvimento de um estudo de caso se caracteriza por três fases, sendo elas a fase exploratória, a fase de coleta de dados e a fase de análise e interpretação deles. Embora, as fases sejam distintas uma das outras elas se fundem em diversos momentos da pesquisa, sendo difícil separá-las com precisão.

## **Organização do estudo**

Este trabalho divide-se em 4 capítulos.

No capítulo I - “A leitura e a escrita em anos iniciais”, a pesquisa identificou as competências de leitura e escrita desenvolvidas em ambiente escolar deve alcançar um padrão comum a todas as crianças: Habilidades fundamentais como um conjunto de aptidões que as crianças devem dominar antes de se tornarem leitores e escritores fluentes e compreender o que estão lendo e escrevendo. As habilidades básicas estão focadas em desenvolver a compreensão dos alunos e o conhecimento prático dos conceitos de impressão, consciência fonológica, fonética e reconhecimento de palavras e fluência. Essas habilidades são ensinadas em uma sequência de desenvolvimento para apoiar a leitura e escrita. É importante notar que, embora a pesquisa tenha identificado a compreensão e formação cognitiva de vocabulário como componentes críticos do ensino de leitura e escrita.

O Capítulo II - “O contributo da supervisão no caminho docente”, teve como foco a supervisão em suas esferas gerais e específicas, destacando a supervisão pedagógica, sua atuação e seu desenvolvimento histórico, estabelecendo suas modalidades, funções e papéis exercidos na organização escolar, bem como na atuação docente.

O Capítulo III - “Metodologia do estudo” foi dedicado a discorrer acerca dos procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa. Por fim o estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), é uma confiável fonte de investigação qualitativa em educação, feito no quarto capítulo da pesquisa, identificou essas habilidades de apoio ao desenvolvimento da leitura e escrita na Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos, buscando reconhecer o vocabulário e compreensão focados em padrões de âncora e estado de núcleo comum específico de grau relacionado, bem como reconhecendo como a leitura se relaciona entre o corpo docente e discente e seus meios de promoção.

O Capítulo IV - “Apresentação e análise dos dados recolhidos”, apresentámos e analisámos os dados e, ainda, confrontámos estes com os autores e investigadores que realizaram estudos dentro da temática deste trabalho de investigação.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que deram suporte teórico ao trabalho de pesquisa e ao nosso trabalho de campo.

## **CAPÍTULO I – A LEITURA E A ESCRITA EM ANOS INICIAIS**

### **Apresentação**

Este capítulo dá início à revisitação das concepções dos investigadores desta área. Assim, expomos a informação selecionada sobre a leitura, sua concepção e compreensão, a concepção da escrita e os fatores potenciadores para o ato de escrever. A seguir, fazemos um levantamento teórico sobre as visões de diversos autores sobre as estratégias de ensino e como a língua materna é transversal em todo o currículo, nos anos iniciais. Desta forma, procuramos compreender as visões de diversos investigadores, para que as sus percepções nos direcionem para a resposta à nossa pergunta de partida.

### **1.1 Leitura: concepção**

O trabalho na escola, no ensino fundamental, apresenta vários objetivos, mas o principal deles é a alfabetização. Ela é um dos processos mais importantes, aprendidos na escola. Porém esse processo nem sempre (nas escolas públicas) é alcançado no período determinado (2º ano) esse processo perdura por mais anos (3º e 4º do ensino fundamental). Para que esse objetivo seja alcançado é necessário que a escola saiba exatamente o que quer fazer e o que entende por alfabetizar.

No Brasil, a partir do século XX, em relação à leitura, ela passou a ser entendida não apenas como decodificação de sinais gráficos, mas como exercício de competências críticas, cidadãs, como ampliação de experiências e exercício das capacidades cognitivas. Por isso, na atualidade, o processo do ensino e aprendizagem da leitura é mais dinâmico e interativo para que haja uma verdadeira assimilação e compreensão do ato de ler, tendo como base o sistema alfabético, as regularidades e irregularidades da língua portuguesa (Castles et al., 2018; Sigmundsson, Haga, Ofteland, & Solstad, 2020).

Neste sentido, Cagliari (1998, pp. 149-150) defende que “quem escreve, escreve para ser lido”. Por sua vez, a leitura “é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão.

De facto, durante muito tempo vigorou no imaginário popular que a leitura consistia em decodificar a escrita, tratava-se apenas de aspectos técnicos que permitia as pessoas decifrar o que estava escrito.

Todavia, muito além do que apenas decifrar letras e símbolos, a leitura aponta para uma atividade de compreensão do que se lê e transformação através daquilo que se lê, num

objeto sentido (Kleiman, 2011; Martins & Niza, 1998). Na opinião de Freire (1998, p. 11), a leitura

“não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.”

Ou seja, quer isto dizer que a maneira como o leitor percebe o texto tem muito a ver com as suas vivências pessoais e sociais. Por isso, antes da leitura do texto há a “leitura do mundo”. Por sua vez, Martins (2006, p. 30) considera a leitura como:

“Um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido.”

Desde meados do século XX que ler assume um papel muito mais complexo, com diversos significados rompendo com a ideia de que ler é apenas a decifração de sinais e códigos, mas sim a capacidade compreensiva daquilo que se lê, de modo que a prática da leitura gere transformação interna e externa, no leitor.

Na opinião da investigadora portuguesa, Sim-Sim (2007), ler é compreender. Isto é, ler não é uma atividade lógica, repetitiva, gráfica, apenas, mas sim de pensamento crítico, de atividade interpretativa, de compreensão geral daquilo que o texto, está a transmitir. Quem apenas “lê” de modo gráfico, unindo letras e sílabas não exerce o ofício da leitura, não atinge os objetivos dela. Assim,

“A aceção geral de leitura contempla a possibilidade e a intenção de comunicar uma qualquer mensagem a alguém. Lê-se, e escreve-se, para comunicar, e muito embora subjacente a alguns signos gráficos haja a intencionalidade de transmitir mensagens, como é o caso da sinalética informativa, a sua interpretação não pode ser considerada leitura no sentido linguístico. É só quando essa intencionalidade de comunicação possui uma roupagem verbal que podemos falar de leitura como uma competência linguística” (Sim-Sim, 2007, p. 35-36).

Em ideais mais diretivos, Ribeiro (2005, p. 19) aponta que o exercício da leitura é “transformar uma mensagem escrita em sonora”, entretanto, esse exercício não perpassa apenas por aspectos técnicos da atividade de leitura, em verdade, é um exercício de compreensão, em que, além de entender o conteúdo do texto, o leitor ainda exerce a crítica e valora o teor do texto de acordo com os saberes e as experiências que possui em si.

Por esta razão fala-se que a leitura está relacionada com os aspectos subjetivos do leitor. Para Souza (1997) a leitura está intrinsecamente relacionada ao conjunto de emoções

do leitor, é condicionada à um complexo de fatores pessoais, como momentos, lugares e circunstâncias que serão responsáveis por interpretações únicas e exclusivas de cada leitor, ainda que do mesmo objeto de leitura.

De acordo com Castro e Sousa (1998, p.58) ler é “uma atividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência”. Por essa razão, entende-se que a leitura é uma atividade muito subjetiva e pessoal, de modo que cada leitor fixará sua compreensão em determinada parte do texto, ou interpretará aquele fragmento do texto conforme suas concepções pessoais.

Corroborando neste sentido, Amor (2006, p.32) afirma que a leitura é o resultado “do jogo de uma diversidade de fatores”, ou seja, une-se aos aspectos técnicos e gráficos as experiências do leitor, seu momento pessoal, contexto social, demográfico, dentre outros.

Ainda, nesta linha de pensamento, Solé (1998) refere que a leitura é interativa, por ser responsável por unificar aquilo que está escrito com a atividade mental do autor, considerando a leitura como uma formação de base da atividade intelectual, consistindo no entendimento que a interpretação é uma atividade construída.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Brasil, (1997, p.53) a leitura é:

“o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.”

Em síntese, leitura revela habilitação para a vida em sociedade, forma de acúmulo de saberes técnicos e lógicos bem como saberes humanos, valores, de vida. Ler tem a ver com o estado anímico do leitor, suas percepções pessoais, subjetivas, é um conjunto de fatores diversos. A leitura é atividade capaz de unir técnica, grafia e contexto, é saber interpretar, ver as entrelinhas, é saber se expressar.

Sobretudo, no mundo pós-moderno/contemporâneo a leitura também assume um papel informacional, o cidadão para viver em sociedade deve aprender a lidar com a excessiva informação que nele é lançada diariamente pelos mídia. Entre o entretenimento e a informação o cidadão usa do subterfúgio da leitura para manter-se informado, expressar-se e viver em sociedade (Alves, 2012).

### **1.1.1 A Compreensão da Leitura**

A alfabetização e a escola, tiveram um avanço significativo, assim como na concepção teórica. Acerca desse assunto e discursões sobre quem ensina e quem aprende e como se ensina e como se aprende, a prática escolar mais comum nas nossas escolas ainda se apoia na cartilha tradicional, mesmo que isto seja inconsciente. Há, entretanto, cada vez mais professores que conduzem o processo de alfabetização diferente, procurando equilibrar o processo de ensino aprendizagem, valorizando a capacidade de ler e escrever de todos os alunos (Cagliari, 2006).

A alfabetização não se resume, na codificação e descodificação, da leitura, mas que o indivíduo saiba interpretar, compreender o uso da linguagem de uma maneira geral. Soares (2004, p.4) continua dizendo que, a partir dos anos 80 do século XX,

“o construtivismo trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Práticas efetivas do cotidiano, não só escolar, mas práticas sociais de leitura e escrita.”

Soares (2003) afirma que a perda da especificidade da alfabetização está associada de certa maneira ao construtivismo. Segundo a autora, essa concepção se difundiu no sistema educacional de maneira equivocada e que pode ser uma das causas dessa perda no processo de alfabetização.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o construtivismo contribuiu para a compreensão de que a alfabetização ocorre em contextos culturais e sociais determinados, de modo interdependente desde a mais tenra idade.

De facto, o construtivismo nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos conhecer o caminho que a criança percorre de descoberta. Mas, quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e escrever. Ninguém imaginava que as crianças tinham conhecimentos sobre ler e escrever, antes de entrar na escola. As crianças aprendem interagindo com o objetivo de conhecimento, no caso com o mundo da leitura e escrita, em contato com os diferentes portadores de textos e suportes específicos do texto escrito (Viana, 2001).

O construtivismo levou os professores alfabetizadores a uma mudança conceitual de alfabetização. Segundo a concepção construtivista, o processo de construção da escrita pela criança passou a ser feito pela interação com o objetivo de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento as suas hipóteses (Coll, 1994). A

proposta construtivista é justa, pois é interagindo com o objeto do conhecimento que as pessoas aprendem qualquer coisa, não apenas ler e escrever.

O construtivismo veio desconstruir os métodos que vinham concretizados na cartilha, que diziam detalhadamente o que deveria ser feito. A criança precisa não só conviver com o material escrito, para que possa se apropriar do sistema de escrita. A leitura e o letramento, devem ser trabalhados de forma simultânea, pois um não acontece sem o outro, na opinião de Moreto (2011).

Para a professora, o desafio de alfabetizar e letrar passa pelo dilema do caminho teórico. É imprescindível recorrer a marcos teóricos para fundamentar e justificar sua atuação, suas decisões, o porquê e como fazer para alfabetizar e letrar (Matuti, 1995).

Através de seus principais teóricos, como Vygotsky (1998), Piaget (1973) e Wallon (1995), a ponderação do paradigma sociointernacionalista nos convenceu por conceber que o ser humano é um sujeito biológico e histórico que constrói o seu próprio conhecimento, em interação com objetivo de conhecimento e, principalmente, com as pessoas, as linguagens e a cultura.

Esses pontos são fundamentais principalmente por indicarem que é a criança quem constrói o seu conhecimento, em interação com o objetivo de conhecimento, do vivenciado no seu cotidiano. A aprendizagem é interativa, surge da intenção das crianças com a cultura, no diálogo com as pessoas, na interação com a professora, com os colegas, com os materiais pedagógicos.

Nesta linha de pensamento, entende-se por compreensão da leitura uma atividade que abrange inúmeras habilidades e formas diferenciadas de processamento, em que se envolvem vários fatores, como: processo neurofisiológico e processo cognitivo. A leitura é um fato concreto que recorre a faculdades definidas do ser humano. Nenhuma leitura é possível sem um bom funcionamento do aparelho visual e das diversas funcionalidades que o cérebro possui. A leitura envolve percepção (Cain & Oakhill, 2014, Perfetti, Landi, & Oakhill, 2013; Spinillo, 2013).

Ao trabalho dinâmico e interativo de compreensão e interpretação do texto, realizado pelo leitor tendo em conta os seus objetivos e os seus conhecimentos prévios (conhecimento sobre o assunto, o vocabulário), denomina-se processo da leitura (Coll, 1994, Solé, 1998, Gutiérrez & Mediavilla, 2015).

Compreender um texto escrito vai além de decodificar letras e símbolos, trata-se de um processo que abrange muitas outras competências e a interpretação (Amor, 2006;

Perfetti, Landi, & Oakhill, 2013; Sim-Sim, 2007). É, basicamente, o processo de conhecimento que o leitor adquire ao longo de toda sua vida, interligando os conhecimentos adquiridos com sua experiência de vida que vai sendo aplicada a cada leitura compreendida (Fischer, 2006).

Para Kleiman (2002), o processo de leitura torna-se cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente, pois, assim ele passará a conhecer o léxico e a semântica do texto.

Como já visto anteriormente, ler ultrapassa os limites da decodificação de letras e símbolos, como mera reprodução automática do que se lê, trata-se de um processo de compreensão com diversas variáveis envolvidas no processamento da informação, o que acaba por individualizar a compreensão da mensagem (Sim-Sim, 2007, Viana, 2001).

Por essa razão, faz-se importante listar as competências cognitivas envolvidas no processo de compreensão da mensagem segundo Fonseca (2002, p.11) “a atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a conceptualização, a resolução de problemas, a chamada e expressão de informação, entre outros”.

Em sequência, também é importante mencionar especificamente os processos cognitivos implicados na leitura, segundo Alves (2012), Azevedo (2007) e Fonseca (2004).

- 1 - Identificação visual, auditiva e tatiiloquinestésica;
- 2 - Existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos;
- 3 - Domínio léxico visual;
- 4 - O conhecimento do código escrito (conversão grafema/fonema);
- 5 - A descodificação de palavras;
- 6 - A construção de significados envolvendo a compreensão...

Basicamente, há dois processos cognitivos relativos ao leitor, no que se refere ao aspecto estrutural: a decodificação e a compreensão. O primeiro processo está relacionado à capacidade de reconhecimento dos símbolos e sinais gráficos. Na opinião de Citoler e Sanz (1997) trata-se de um processo de nível inferior onde estão presentes os módulos perceptíveis e a lexical. Acresce, o processo de compreensão, classificado como processo superior, o qual envolve os módulos sintáticos e semânticos (idem).

Colomer (2003), no que tange aos aspectos estruturais do processo cognitivo referente às características do leitor, fala em estruturas cognitivas e afectivas. A primeira, a cognitiva, está relacionada aos aspectos gráficos e gramaticais da escrita, onde o leitor

demonstra domínio técnico para a decifração do que se lê; a segunda estrutura, a afectiva, relaciona-se com “aos conhecimentos sobre o mundo, organizados em forma de esquemas mentais que incluem a atitude do leitor face à leitura e os seus conhecimentos” (idem p. 167).

Ademais, cumpre destacar que ambos os processos cognitivos atuam conjuntamente, onde é possível observar que a um não subsiste sem o outro, sendo que primeiramente cabe ao leitor dominar o processo de decodificação, para que seja possível a compreensão da mensagem.

Vários investigadores como, Colomer (2003), Sim-Sim (2007), Viana (2001), entre outros, asseveram que existem categorias de atividades cognitivas, entre elas:

i) microprocessos, através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase e reconhece as palavras;

ii) os processos de integração, que estabelecem a relação entre as proposições ou as frases, “assim como pela realização de inferências locais – fundadas no texto – e sobre os conhecimentos do leitor sem afastamento significativo do texto”;

iii) os macroprocessos, que enquadram a compreensão global do texto, onde se inclui o reconhecimento das ideias principais, a aplicação da estrutura do texto e o resumo do mesmo;

iv) os processos de elaboração, que permitem elaborar inferências para além do texto. “Situam-se aqui as antecipações, a construção de imagens mentais, a resposta afectiva, a integração de informação nos conhecimentos do leitor e o raciocínio crítico”;

v) os processos metacognitivos, que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

## **1.2 A Escrita: concepção**

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, a escrita passou a ser entendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino foi orientado para despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita (Mortatti, 2006, cit por Monteiro & Soares, 2014, pág. 454).

Cagliari (1998, p.103) afirma que “a escrita seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos da fala.”

O acesso ao mundo da escrita, num sentido amplo, se faz por duas vias, sendo uma através do aprendizado de uma “técnica” e a outra através do desenvolvimento das práticas de uso da técnica da escrita (Soares, 2003). A autora ressalta que a escrita é uma técnica, “pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar”. A escrita também envolve outros aspetos, chamados técnicos, como aprender a segurar um lápis, escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo (idem, pp.1-2). Já em 2004, a mesma autora, em seu texto “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, discorre sobre o desenvolvimento das atividades de ensino da linguagem escrita no Brasil, anterior e posterior aos anos 80, e afirma que “até os anos 80, o objetivo maior era alfabetização (...), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita” (Soares, 2004, p.3).

Definir letramento, ou seja, escrita, é uma tarefa controversa, porém necessária ao se tratar em avaliar e medir níveis de letramento e para que possa determinar critérios que estabeleçam a diferença entre níveis de letramento. Segundo Soares (2009, pág. 65), “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos e habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”, sendo um conceito complexo para uma única definição.

Assim como o processo de alfabetização, o processo de letramento ou cultura escrita na Educação Infantil não acontece de modo espontâneo. Existe a mediação da professora com promove a intencionalidade pedagógica. A finalidade do letramento na escola é possibilitar que as aprendam a ler, a escrever e produzam textos com sentido e significado. Para tanto, é preciso que a professora, como mediadora, de modo intencional insira a criança na cultura letrada, o que não significa encher a sala de livros, cartazes, fichas de nomes, letreiros, entre outros (Simonetti, 2007, p. 24). Deve-se trazer para o cotidiano da sala de aula a leitura viva dos livros de literatura infantil, jornais, revistas, banda desenhada, ou a prática da escrita em bilhetes, e-mail, fax, cartas, receitas, listas, músicas, estórias, poesias, parlendas etc. A escrita também está muito presente no universo extraescolar, por isso, é importante que estas práticas, na sala de aula, façam parte da vida do aluno.

Alfabetizar, na perspectiva dos letramentos, significa então vivenciar com as crianças práticas de leitura e escrita, instrumentalizá-las para que estejam aptas ao uso das múltiplas linguagens em situações diversas.

É válido destacar que, por norma, o processo de letramento das crianças é realizado através de métodos tradicionais, com auxílio dos materiais didáticos estabelecidos, de mera

reprodução textual daquilo que já existe. O aluno aprende a técnica da escrita mediante a incansável reprodução dos elementos gráficos por eles vistos (Franco, 2001).

Todavia, a técnica da escrita não se limita apenas a isso, trata-se de uma atividade pensante, diretamente relacionada com a capacidade cognitiva, repertório advindo da leitura e de outros elementos capazes de criar escritores críticos e criativos.

“O processo de alfabetização não se refere apenas ao trabalho desenvolvido no terceiro período da pré-escola e na 1ª série do primeiro grau, mas a todo esforço da criança para aprimorar-se do sentido da leitura e da escrita, desde o seu ingresso na escola (estágio pré-operatório) até, pelo menos, à 6ª ou 7ª série, quando começa sua passagem para o estágio operatório-formal” (Franco, Alves & Andrade, 1995, p. 10).

A escrita é a representação gráfica das unidades sonoras, de modo que todo o sistema de escrita é baseado na língua falada (Albuquerque, 2007, Cagliari, 1998, Sim-Sim, 2007). Ressalta-se que a língua falada sofre constantes modificações, situação que impacta diretamente na aprendizagem da escrita. No caso da língua portuguesa, o sistema de escrita é alfabético, isto é, as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais), o que posteriormente constitui-se em sílabas e palavras.

Diante de um sistema alfabético, cada elemento gráfico da escrita corresponde a um elemento sonoro, por exemplo, o elemento gráfico “M” representa o som de “eme” o “L” representa “éle” dentre outros. Seria simples se não fosse tantas regras, daí a importância do professor em ser o facilitador para a criança assimilar as regras ortográficas.

Com base no foi exposto acima, Morais (2003) desenvolve o entendimento que existem dois sistemas fonográficos relativos à escrita; regulares e irregulares. O sistema regular denota três formas de representação gráfica a primeira trata-se de uma correspondência direta do som à letra, outra contextuais e por fim morfológico-gramaticais.

Na correspondência direta, denota à junção direta de palavras através dos sons que elas produzem, na forma contextual, as palavras podem emitir variados sons e a partir do contexto em que consta inserida na palavra é que poderemos determinar qual o som produzido, ex: R no início da palavra tem som de RR – Rei, carro, já um R no meio da palavra emite o som de um R, - caro. O grupo morfológico-gramatical terá a regra definida a partir do conhecimento morfológico e de gramática, como por exemplo: o som do S emitido nas palavras portuguesas e francesas possui som de Z em razão da classe gramatical a que pertence, adjetivo.

Vale ressaltar que, além das correspondências fonográficas regulares, temos as correspondências irregulares por não possuírem uma regra determinada. É um aprendizado adquirido com a repetição e leitura. Como é o caso do som do S que pode ser desempenhado

pelas letras S, C, X, SS, SC, Z, Ç, XC... ou o som do G confundindo-se com o som do J, do X e do CH, L e LH ou até mesmo o som desempenhado pela letra H.

Nesse contexto, percebemos que escrever é o processo de letramento mais complicado para alunos em séries iniciais, devido à quantidade de regras decorrente do sistema alfabético português. Assim, Morais (2003, p. 37) afirma que:

“Os erros que as crianças cometem demonstram que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, e não é um simples «armazenamento» de formas corretas na memória. O aluno (...) está nos revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor.”

Em suma, a aquisição do domínio sobre a escrita, levando em conta o idioma português e seu sistema alfabético é, sem dúvida, muito difícil aos alunos das séries iniciais.

### **1.2.1 Fatores Potenciadores da Escrita**

Como dito acima, o letramento é um processo complexo e dificultoso, sobretudo para crianças em séries iniciais, todavia, alguns fatores podem potencializar o aprendizado e formar uma base mais densa para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Muitas vezes vistos como processos separados, pela diferença que envolve a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita, na verdade estes dois processos são dinâmicos, interligados e que se completam, transformando-se numa única habilidade. Escrever é codificar e ler e decodificar (Albuquerque, 2007).

Nesse contexto, existem diversos fatores que podem potencializar o aprendizado da escrita. Iniciando com a metalinguagem, o primeiro contato com a escrita acontece antes mesmo da criança pegar um lápis para efetivamente exercer a escrita, está relacionada com a língua falada.

As habilidades advindas da fala são extremamente importantes para a aprendizagem da escrita, uma vez que permite à criança a desenvolver a consciência fonológica e a consciência fonética (Freitas, Alves & Costa, 2007), dessa forma, o incentivo dos pais nos primeiros anos de vida antecedentes à escola, as brincadeiras lúdicas são fatores que podem potencializar a aprendizagem. Também Emília Ferreiro (1992) atesta que o meio em que a criança cresce tem influência no seu aprendizado da escrita, ou seja, se a criança crescer num meio familiar letrado, em que visualiza e convive com ações impulsionadoras da escrita (o mesmo acontecendo com a leitura, se convive com leitores e livros), a criança começa a adquirir comportamentos de leitora e escritora, mesmo antes de lê-lo. Nesse momento a criança aprenderá as letras, os sons que elas produzem juntas (consciência fonológica),

atribuição dos nomes aos objetos, cores, números, pessoas, aprenderão a escrever o próprio nome e a memorizar (Guaresi, Oliveira, Oliveira & Teixeira, 2017).

Além dessas habilidades, o relatório do National Early Literacy Panel, (NELP, 2009) ainda estabelece outras habilidades, totalizando onze variáveis potencializadoras do processo de aprendizagem da escrita, a saber: Conceitos sobre a escrita: conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto); Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial; Linguagem oral: habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática; Prontidão para leitura: geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica e Processamento visual: habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente.

Assim sendo, entendemos que existe uma conexão entre alfabetização e letramento. Letramento é mais que alfabetização, ambos são processos independentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, através de atividades de letramento, enquanto este só pode desenvolver-se no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, através das atividades de letramento.

### **1.3 Estratégias de ensino e aprendizagem**

As estratégias de ensino e aprendizagem estão relacionadas com a ruptura da escola tradicional, onde o professor era o detentor do saber. Na atualidade, exigem-se estratégias mais dinâmicas e interativas em que o aluno é o centro da aprendizagem.

Para Roldão (2009) a estratégia de ensino é um conjunto de ações organizadas que visam a eficácia do sistema de ensino e aprendizagem. Para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem existem “variáveis que se relacionam entre si” são elas: “professor, aluno, conteúdo, ensino, contexto ambiental (turma, escola, sociedade)” (Alves, 2012, p. 42) de modo que tais elementos são os determinadores do sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões e discussões acerca da prática de alfabetização concentraram-se na aplicação dos seus métodos de ensino. Por método, entende-se um conjunto de ações, sequenciadas que tem um propósito (Galliano, 1979), neste caso, facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Há vários métodos, contudo, os mais populares organizam-se em dois

grandes grupos – sintético ou fónico e analítico ou global. Há, ainda, o método misto que mistura as práticas destes dois grupos.

Nos métodos sintéticos, no ensino da leitura, começa-se por utilizar o som do nome da letra com a vogal, formando a sílaba e depois a palavra. Ou seja, da “parte” para o “todo”, em valores crescentes de dificuldade (Mortatti, 2006, p. 5).

O método analítico, começa com a Cartilha maternal de João de Deus, que assume maior importância na década dos anos 30, quando a psicologia se cruza com a educação e o ensino. Neste método, o ensino da leitura é iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes construtivas, tendo em conta a nova conceção da criança (idem, p. 6).

Cabe ressaltarmos que não são apenas os métodos a única estratégia metodológica que definem a aprendizagem. Quando o professor é um bom profissional sabe que todos os alunos são diferentes e que é necessário adaptar as formas de ensino porque “todos os métodos podem ajudar na aprendizagem” (Dias 2013, p. 22). De acordo com a teoria de Becker (2002), os indivíduos possuem um conjunto de habilidades ou conhecimentos (pré-requisitos) que podem melhorar ou acumular por meio de treinamento e educação.

Assim, o treinamento e educação dos estudantes pode ser melhorado e impulsionado através da utilização de várias estratégias podendo ser: o uso de meios tecnológicos, leitura em grupo, e outras inúmeras técnicas para que o aluno possa sentir-se atraído pela matéria através da variação do meio pelo qual será repassada (Alves, 2012), o que promoverá e facilitará o processo de ensino e aprendizagem de forma que o aluno tenha sucesso escolar e se transforme num verdadeiro cidadão crítico e reflexivo.

Em suma, importa que no ensino da leitura e da escrita, o professor seja ajudado pelo aluno a orientar o seu trabalho de forma a encontrar as melhores estratégias para a aprendizagem significativa de vários tipos de textos lidos ou escritos (Marcelino, 2008).

#### **1.4 A leitura e a escrita no Programa Curricular de Português nos anos iniciais**

Podemos observar que alfabetização, ou leitura, e letramento, ou escrita, embora sejam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza diversa, uma vez que envolvem habilidades e competências específicas, implicando formas diferentes de aprendizagem e métodos e procedimentos diferenciados de ensino.

Os documentos norteadores da educação no Brasil, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram produzidos pelo Ministério da Educação entre os anos

de 1995 e 1996, com a participação dos mais diversos profissionais da educação brasileiros. Desta feita, eles

“Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p. 13).

Um dos pontos chave da citação acima é o fato de que os PCN são, na verdade, uma proposta de ensino “flexível”, isto é, são orientações que permitem aos grupos decisores locais ou regionais adaptá-los às suas necessidades.

No que diz respeito à leitura e à escrita nos anos iniciais, os PCN se orientam por uma concepção de ambas as operações baseadas na ideia de que a linguagem surge a partir da interação entre indivíduo e meio social. Assim,

“O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores”, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 53).

Logo, para os PCN o leitor é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, uma vez que é ele quem dá o significado e o sentido ao texto que lê, constituindo-se no decodificador de uma mensagem específica. Os PCN acreditam, assim, que é tarefa do educador estimular no educando esta agência, isto é, esta autonomia para a construção de significado.

Assim, os PCN definem o leitor competente como: “alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 54).

Desta feita, é necessário que a leitura e a escrita se constituam em objetos não só de ensino, mas também de aprendizagem. Para que o educando possa aprender estas duas importantíssimas habilidades, pretendem os PCN, é necessário que os educadores promovam práticas constantes de leitura e escrita, não só na unidade escolar, mas através das tarefas e trabalhos extraclasse. Além disso, diz ainda o mesmo texto, é excelente que os educandos

tenham acesso a todo tipo de texto, dos mais triviais e aos mais incomuns e participar de atos de leitura de fato, entre outras atividades.

De acordo com Azevedo e Tardelli (2001) existem pelo menos duas formas de escrita, a saber: a escrita como reprodução e a escrita como produção. A primeira se orienta a partir dos exercícios de repetição a que o educador submete o educando, com o propósito de fixar algumas regras gramaticais ou pontos de organização textual. Por outro lado, a escrita como produção estimula a autonomia do educando como sujeito produtor do próprio texto, dono de um discurso autônomo muito específico.

Para os PCN, tanto uma destas formas, quanto a outra são exercícios necessários para permitir ao educando que adquira a habilidade da escrita e exercite a habilidade da leitura. Estas são:

“(…) práticas sociais, sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares” (BRASIL, 1997, p. 57).

Pode-se, dizer, que estas duas habilidades, como pretendem os PCN, são requisitos para o trânsito social dos alunos dos anos iniciais no universo em que estão inseridos, sejam quais forem seus grupos de origem social. O ensino da leitura e da escrita precisa ser estimulado pelas práticas sociais e não ser práticas que têm fins em si mesmas. Assim, realizar apenas atividades escolares tradicionais com o propósito de ensinar a leitura e a escrita, sem recorrer a estratégias de intervenção social como o contato dos educandos com os mais diversos tipos de texto encontráveis fora da escola, é um caminho destinado ao fracasso.

Por esta razão, Martins (2013), cujo trabalho de pesquisa foi baseado no olhar dos PCN sobre as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais, destacou algumas sugestões que descobriu no próprio documento para garantir a aprendizagem destas duas habilidades básicas, sobretudo, em um primeiro momento, quanto ao ensino da escrita:

- Oferecer textos escritos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não leem com independência, isso se torna possível mediante leitura de textos realizada pelo professor).
- Solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante.

- Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem atividades, embora realizando diferentes atividades.
- A conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção, esconde o processo pelo qual foi produzido (idem, p. 25).

Resta claro que os PCN são um documento que apesar de nortear com clareza a prática educacional no Brasil, estimulam que os educadores reconheçam a autonomia dos educandos em sua construção de sentido sobre os atos de leitura e escrita.

Quanto à leitura propriamente dita, os PCN também são um material rico quanto às sugestões de estratégias para o seu desenvolvimento entre os educandos, como a que segue:

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos (PCN, 1997, p.64).

Isto é curioso uma vez que, à medida que avançam para séries maiores, pouquíssimos alunos têm bons exemplos de leitores (como podem ser os professores que praticam a leitura em voz alta, ou mesmo em silêncio, pelas dependências da escola), uma vez que os educadores tendem a abandonar a prática da leitura em voz alta. Pode-se dizer, por fim, que os PCN são uma fonte bastante rica de estratégias de ensino e abordagens destas duas práticas essenciais aos educandos dos anos iniciais, a leitura e a escrita.

Em síntese, atualmente, no Ensino Fundamental, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais fornecem uma orientação geral e específica, ora para a leitura, ora para a escrita reprodutiva ou produtiva. No entanto, são orientações flexíveis, ou seja, adaptáveis a cada região, a cada classe e, até, a cada estudante, desde que o professor tenha em sua mente que o aluno deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem.

### **1.5 A transversalidade da língua no ensino e aprendizagem**

Como é sabido, a desigualdade na educação é motivo de estudo e reflexão por vários autores, principalmente devido às fragilidades das políticas educacionais que deveriam promover mais a igualdade de oportunidades. Ou seja, os estudantes, quando chegam à escola, vêm de meios familiares e sociais muito diferenciados, o que acarreta uma bagagem cultural e conhecimentos muito díspares e, conseqüentemente, diferentes desempenhos (Tavares, Feres & Freguglia, 2014). De acordo com estes investigadores, o desempenho

escolar é determinado por três principais fatores: o indivíduo, a família e a estrutura escolar. Por esta razão, urge debater e agir em vista à democratização da educação, indo ao encontro da melhoria das condições de vida e rendimento econômico das famílias mais pobres, uma vez que os estudantes de meios mais desfavorecidos acabam por abandonar a escola para se aventurarem no meio do trabalho, sendo uma forma de contribuir nas despesas da família.

Por exemplo, se a criança nasceu e cresceu em um meio familiar desfavorecido, em que a pobreza é tanta que até não têm com o que se alimentar, é provável que nesta família não existam hábitos de leitura e escrita, até porque nem devem ter dinheiro para comprar livros. Esta criança, quando inicia a sua alfabetização, na escola, carregará menos pré-requisitos do que uma outra que tenha crescido e interagido com livros, leituras e pessoas acostumadas a escrever e, sem dúvida, terá um vocabulário mais reduzido, o que poderá influenciar na compreensão do que irá ouvir e/ou ler durante os anos de escolarização (idem, 2014).

Entre outras, este é um dos mais importantes fatores que os professores devem ter em linha de conta quando têm estudantes de meios desfavorecidos na sua sala de aula. Por isso, é importante praticarem a transversalidade da língua não só na aula de português, mas em todas as outras matérias de ensino, assegurando que todos os estudantes irão compreender o discurso, seja ele falado ou escrito.

No processo de ensino e aprendizagem a o domínio da língua é preponderante para aquisição e assimilação da escrita e da leitura, motivo pelo qual faz-se tão importante o exercício da comunicação no ambiente escolar. Valadares (2003, p.13) defende que

(...) tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal.

Pela afirmação anterior vimos que a transversalidade da língua é um requisito para o sucesso escolar. Nesta linha de pensamento, Marques (2007, p.1), defende que a transversalidade é a “forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas de professores”, ou seja, nada mais é que uma espécie de interdisciplinaridade entre saberes, assuntos, matérias, de modo que a língua sempre estará presente, até porque somos falantes de português.

Há controvérsia quanto à definição das competências que devem ser atingidas através do ensino e aprendizagem da língua. Todavia, destacamos autores como Perrenoud (2001),

que definiu dez competências essenciais a serem desenvolvidas nos alunos, de modo a prepará-los para uma vida em sociedade, ativa e crítica, das quais se destaca: i) da capacidade de gerir a heterogeneidade, ii) da autonomia e iii) do espírito de equipa.

Diversas instituições, inclusive a nível internacional, tentaram estabelecer as competências essenciais, dentre elas a Comissão Europeia (2007) através do documento intitulado “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. Neste documento as competências essenciais na aprendizagem da língua são divididas em dois grandes grupos: no primeiro são contemplados os saberes tradicionais, relacionados ao conhecimento técnico relativo às matérias que são lecionadas em sala de aula; no segundo grupo contempla os conhecimentos adquiridos pelo contexto social, conforme vê-se:

- i) um associado a saberes tradicionais (como é o caso das competências Comunicação na língua materna, Comunicação em línguas estrangeiras, Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia e Competência digital);
- ii) outro ligado a novos estilos de vida (no qual integramos as competências Aprender a aprender, Competências sociais e cívicas, Espírito de iniciativa e espírito empresarial e Sensibilidade e expressão culturais).

A transversalidade da língua nos ensinamentos básicos tem a ver com o fato de que o domínio da língua materna está relacionado à todas demais disciplinas, curriculares e não curriculares, ou seja, para compreensão de determinados assuntos na área de tecnologia, ciências, matemática, cultura, espírito de equipa, nessas e em diversas áreas a linguagem se faz presente, de modo que sem o domínio da língua se faz impossível a compreensão das temáticas abordadas em áreas distintas.

Conforme Fonseca (2002) o domínio da língua materna funciona como uma espécie de capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e coletiva. Por essa razão, fala-se em transversalidade da língua, tendo em vista que ela perpassa por todos os nichos de aprendizagem, independente da área de aprendizagem, se de exatas, humanas, linguagem ou ciências naturais, em todos esses ramos o domínio da língua estará em atividade, demonstrando assim, que o aluno para obter sucesso deve dominar a língua portuguesa (Valadares, 2003).

Urge, portanto, a necessidade de se operacionalizar a transversalidade da língua no processo de ensino e aprendizagem, de modo que haja um processo mútuo entre as demais disciplinas e o domínio da língua, haja vista que a língua auxilia na compreensão das demais disciplinas assim como as demais disciplinas podem contribuir no aprimoramento do domínio da língua. Nesse contexto, Amor (2006, p.9) entende que:

“em princípio, a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das atividades desenvolvidas na aula da respetiva disciplina, é um facto

que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições aprendizagens de índole linguística”.

No mesmo sentido contribui Pereira (2003, p.11) ao mencionar a necessidade de estreitamento entre a língua portuguesa e as demais disciplinas curriculares e não curriculares, independentemente da área de abrangência, uma vez que para esta autora “a aprendizagem da língua deve permeabilizar-se para as demais áreas”, como por exemplo, a matemática, a ciência, tecnologia, cultura, dentre outras. Em razão de serem conhecidas como matérias de conteúdo técnico, a interdisciplinaridade entre estas e a língua portuguesa extrairia o melhor ensino e aprendizagem para o aluno. Neves (2004), na tentativa de ilustrar os benefícios com a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa desenvolveu o seguinte esquema:

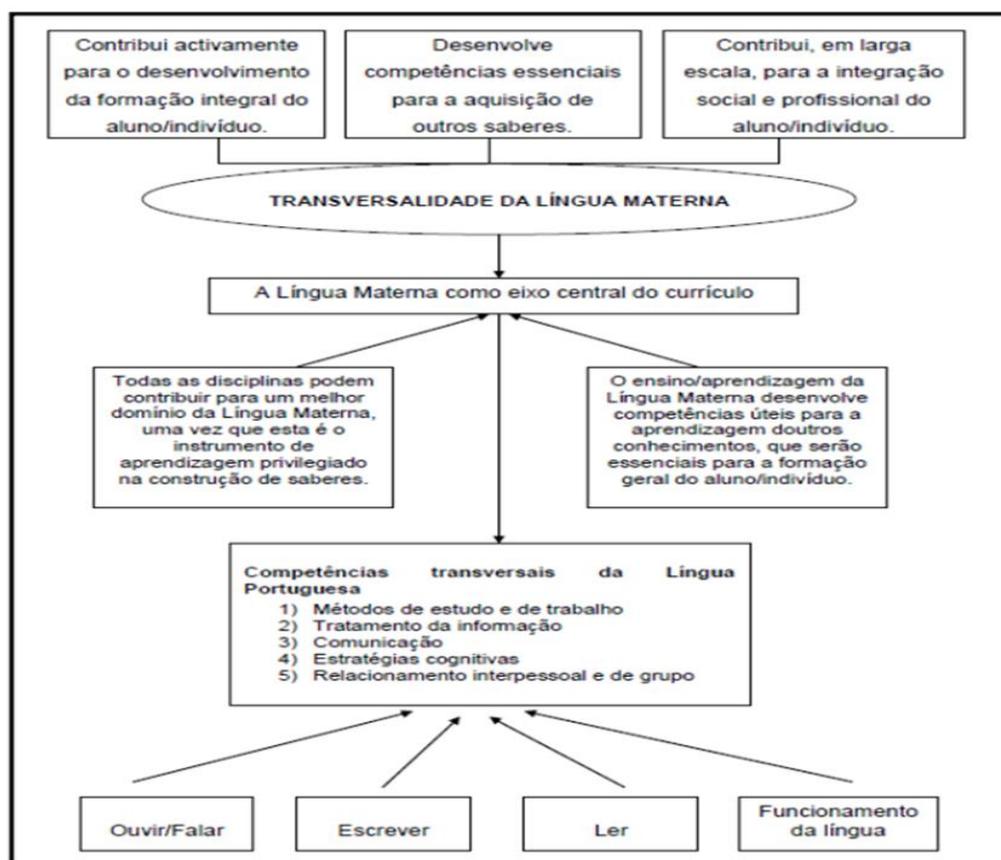


Figura 1- Transversalidade da Língua Materna

Tal esquema, possui o objetivo de demonstrar a importância da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem e o quanto a operacionalização transversal da língua no sistema escolar é de extrema necessidade em vista do sucesso do aluno.

## **CAPÍTULO II – O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO NO CAMINHO DOCENTE**

### **Apresentação**

Neste capítulo vamos abordar os aspectos gerais e específicos que conceituam a Supervisão. Neste sentido, analisamos a Supervisão Pedagógica como um conceito complexo e que tem evoluído ao longo do tempo. A seguir, fazemos o enquadramento teórico das modalidades de supervisão, sua função e os papéis a desempenhar quer na organização/escola quer ainda na carreira do professor.

Com base na visão de vários investigadores pretendemos mostrar como a Supervisão desenvolveu-se como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências dentro do ambiente pedagógico.

### **2.1. A supervisão: concepção**

A transformação da sociedade e das organizações, a vários níveis, promoveu a reconceptualização de supervisão. Atualmente, entende-se a supervisão como um apoio ao docente em exercício de funções, independentemente dos anos de carreira, orientado por pares mais experientes que o orientam, no seu desenvolvimento profissional e pessoal, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2010). Nesta nova visão, a supervisão funciona como um “instrumento de formação, inovação e mudança, situada na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Formosinho, 2009, p. 115).

Importa recuar no tempo para se entender a evolução do conceito. Assim, numa primeira fase, nos anos 80 do século XX, esta disciplina foi importada por investigadores portugueses que fizeram formação em Ciências da Educação, em alguns países de origem anglo-saxónica. Nessa altura, a supervisão tinha um carácter mais inspetivo e administrativo (Alarcão, 1994). Uma nova etapa surgiu e a supervisão passou a dinamizar “processos heurístico-reflexivos” e “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15), para que os professores fossem mais eficientes na sua função educativa do processo de ensino e aprendizagem.

Numa terceira fase, mais recente, o conceito de supervisão, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, funde-se com os objectivos da escola/instituição e determina a sua acção no currículo, na aprendizagem e democratiza-se pela reflexão e colaboração dos seus atores (Alarcão & Roldão, 2010, Vieira & Moreira, 2011).

Durante a busca do referencial teórico percebemos que existiam diversos termos para a supervisão, nomeadamente: supervisão escolar, supervisão pedagógica, supervisão educacional, entre outros, evidenciando que “o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 11).

A afirmação anterior é reforçada pelas seguintes palavras de Rangel (2008, p. 77) “O qualificativo pedagógico tem como significante o estudo da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora.” Desse modo, podemos considerar a supervisão como a acção de supervisionar os processos pedagógicos na escola, estando o supervisor sempre em trânsito, objetivando alcançar o serviço pedagógico educativo e escolar para mais sucesso escolar e organizacional (Sá-Chaves, 2009).

O conceito de supervisão relaciona-se com a lei (legislação, regulamentação), liderança, organização hierárquica, reprodução de práticas e mesmo a algum afastamento no que se refere às relações humanas. Assim, o termo “supervisão” utiliza-se numa multiplicidade de campos de actuação. Daí a necessidade que se tem vindo a sentir de se especificar o domínio de acção: “supervisão financeira, supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da formação curricular, supervisão institucional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16), entre outras.

No entendimento de Vieira (2009), pode-se definir a supervisão como uma forma de actuar pedagogicamente, uma vez que implica uma análise reflexiva da sua prática diária, na sala de aula, como laboratório de aprendizagem, em convergência com outro olhar, do supervisor/formador, sobre a didáctica como campo especializado de reflexão e experimentação do professor.

Podemos destacar, ainda, que a supervisão se torna crucial no desenvolvimento de acções dentro do ambiente escolar que visem o levantamento de informações e posteriormente, aplicação dessas acções na implementação de políticas educacionais.

Para Alarcão e Tavares (2010) a supervisão vai além do conhecimento porque também objectiva o emergir de competências reflexivas, o reposicionamento da prática pedagógica, por forma a melhorá-la para um ensino mais eficaz, comprometido e envolvente.

No seguimento de se esclarecer o objectivo da supervisão, Vieira (2009, p. 199) defende a confluência da “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” Assim, a supervisão pedagógica, procura articular, num processo conjunto, a observação, a

recolha de informação sobre o processo de ensino e a sua análise para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em acção: alunos, professor e supervisor (Gaspar, Seabra, Neves, 2012).

A dimensão da colaboração, como fator primordial na supervisão pedagógica, torna-se essencial no processo de formação continuada do docente para que haja uma transformação e mudança das práticas e da cultura da escola, com reflexo na aprendizagem dos alunos. Porém, o professor não deve ficar à espera de que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer, isso não chega, tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo (Alarcão & Tavares, 2010; Gaspar, Seabra & Neves 2012).

Entende-se, conforme colocação dos autores, que a supervisão pedagógica deve ser feita buscando-se o alinhamento entre todos os atores presentes no ambiente escolar. Além disso, há que existir uma preparação com metodologias, técnicas e vivências que permitam o desenvolvimento das competências profissionais dos vários atores. Assim, para entendermos melhor as teias que se interligam na supervisão, isto é, a forma de fazer supervisão, a seguir explanamos os cenários ou modelos de supervisão.

### **2.1.1. Modalidades de supervisão**

Quando buscamos informações sobre a supervisão percebemos que existe um modo de fazer supervisão com base em cenários ou modelos de supervisão. Os modos de fazer supervisão, “estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários” (Alarcão (2010, p. 19).

Importa referirmos que os modelos de supervisão assentam numa lógica de plano de acção, com aplicação sistemática, devidamente planeada que tenta promover a melhoria da prática do supervisor. Existem diversos modelos de supervisão, uns mais diretivos do que outros, uns centram-se na aprendizagem, outros centram-se no professor e o seu desenvolvimento profissional, uns centram-se nas interações, outros dão relevo ao contexto e, por fim, outros sobrevalorizam o supervisor.

Pela nossa consulta aos livros da especialidade, ficamos a saber que dentro de cada cenário de supervisão ou modelo de supervisão existem modalidades diferentes, cada uma delas vai se complementando e facilitando a construção dos caminhos percorridos pelos profissionais da educação.

Esse pensamento converge com o exposto por Alarcão e Tavares (2010, p. 65), ao destacarem os seguintes cenários:

“imitação artesanal; behaviorista; clínico; psicopedagógico; reflexivo e ecológico. No entanto (...) todos estes cenários, mais virtuais que reais, não devem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente na medida em que poderão coexistir em simultâneos vários destes processos.

Para cada um dos cenários atrás citados existem concepções diferentes no que diz respeito à teoria e à prática. Daí entendermos que a supervisão é um conceito polissémico e complexo porque nele se insere a formação continuada, o conhecimento individual e coletivo, os papéis dos atores (supervisor ou professor), a sua própria concepção de educação e de função da escola (Alarcão & Tavares, 2010).

Por sua vez, Rocha (2018), aponta três modelos: um evidenciando as técnicas/estratégias de ensino, um outro destacando os sujeitos, e por fim, um outro dando relevo aos contextos. A seguir, apresentamos estes tipos de modelos, na figura seguinte, para dar melhor visibilidade do que foi referido.

Cenários de Supervisão			
Autores	Denominação	Denominação	Autor
Alarcão e Tavares (1987, 2003)	Imitação Artesanal	Centrados nos sujeitos	Rocha (2018)
	Aprendizagem pela Descoberta Guiada		
	Pessoalista		
	Reflexivo		
	Clínico	Centrados nos contextos	
	Ecológico		
	Behaviorista	Centrados nas técnicas/estratégias de ensino	
	Psicopedagógico		
	Dialógico		

Figura 2 - Cenários de Supervisão (Rocha, 2018, p.6)

Fazendo um paralelo entre os cenários de Alarcão e Tavares (2010), atrás referidos, Rocha (2018) faz três grupos de cenários: uns com ênfase nos sujeitos (imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, pessoalista e reflexivo), outros evidenciando os contextos (clínico e ecológico), e outro, ainda, centrado nas técnicas/estratégias de ensino (behaviorista, psicopedagógico e dialógico).

Na revisão teórica dos modelos citados de supervisão, tendo em conta a nova geração, podemos perceber que neles existem premissas que ajudam na classificação de cada um. Assim, a escola é formada por uma comunidade de pessoas que fazem a sua aprendizagem ao longo da vida; as pessoas são competentes ao nível da responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e pessoal, desde que lhes ofereçam os recursos adequados; Existem necessidades diferentes entre aqueles que aprendem enquanto crianças e aqueles que aprendem (porque se aprende ao longo da vida), enquanto adultos; a cultura de escola tem influência no desempenho dos indivíduos e a colaboração é um factor essencial para a motivação da aprendizagem (Rocha, 2018).

Antes de adentrarmos no próximo tópico, vale a pena destacarmos a supervisão reflexiva, já que se entende ser esta a mais moderna e adequada para discutirmos o cenário atual no que tange o desenvolvimento pessoal e profissional de cada supervisor. Ao pensarmos na prática reflexiva vemos que faz todo sentido refletir sobre determinado assunto e, a partir disso, aprender com e sobre a ação que deve vir a ser tomada, e neste âmbito o supervisor, como uma pessoa idônea, tem como objetivo principal promover o desenvolvimento e a aprendizagem do outro (Formosinho, 2009, Sá-Chaves, 2009).

## **2.2. O Papel da Supervisão no caminho docente**

O caminho docente inicia-se logo que o sujeito pensa ser professor. Contudo, é necessário, como em todas as formações, um saber especializado para o exercício da função docente. Um saber que não é estático, um saber que deve acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, pela reflexão sobre e na acção, pela análise autocrítica e pela noção de pertença ao grupo profissional (Oliveira-Formosinho, Machado & Mesquita, 2015), pois ser professor é “uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” Oliveira-Formosinho (2002, p. 95).

O papel da supervisão no caminho docente procura promover o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Importa ressaltar que, na atualidade, os professores têm uma carreira sustentada na legislação e na especialidade de saberes, uma vez que “o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento de currículos escolares” (Nóvoa, 2014, p. 16), o torna uma presença ativa na sociedade. Esta realidade difere muito do seu início, recuado no tempo, até ao século XVIII, e tem sido um percurso irregular e difícil até à atualidade.

### 2.2.1. A Formação Inicial do Professor

Ser professor passa por muitos desafios. Assim, um indivíduo como aprendiz de professor, não é apenas uma pessoa que adquire técnicas para o exercício da função docente. Neste sentido, à formação inicial não se deve considerar apenas “o ensino profissionalizante para o ensino” (García, 2013, p. 22), mas também o desenvolvimento de competências de “um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 94).

No Brasil, como em Portugal, também se discute a formação inicial dos professores, uma vez que “para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor” (Tozetto, Wengzynski, *et al.* 2012, p. 3). Neste sentido, o debate é a nível mundial uma vez que se pretende uniformizar o nível de conhecimento (académico e social) na formação dos professores (UNESCO, 2004).

Para além das demandas dos professores para serem reconhecidos como profissionais com o mesmo tipo de formação, só a partir do século XIX “o velho mestre-escola é definitivamente substituído pelo novo professor de instrução primária (Nóvoa, 1995, p. 18).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, em Portugal, e com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, no Brasil, houve um maior avanço nas condições de trabalho, na democratização do ensino, na evolução da carreira e no reconhecimento da profissão docente.

Como resposta, em Portugal surgiram novas instituições de ensino para formar professores que, apesar das suas variantes “são enquadradas por legislação específica que regulamenta a organização de cursos de formação inicial (...) (Roldão, 2009, p. 148).

No Brasil, a LDB refere, no seu artigo 62.º, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, contudo a formação para a “docência inicial e continuada centram-se nos Institutos Superiores de Educação, que podem estar ou não vinculados às Universidades” (Carvalho, 1998, p.88).

Importa lembrar que, no Brasil, o sistema de ensino é plural, uma vez que o artigo 11.º assinala “a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica”. Por educação básica entende-se “um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (artigo 12.º).

Não esquecer que a significância da profissão docente se inicia ao longo da vida, ganhando foco durante o curso de formação inicial, sendo essencial aliar a teoria e a prática desde a formação inicial para que o professor consiga ir estabelecendo pontes e construindo-se como docente. É importante que o futuro professor vá adquirindo o hábito de reflectir na, e com, a sua ação prática. Por isso, “é importante estimular junto dos futuros professores, e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (Nóvoa, 2009, p. 39).

### **2.2.2. A Formação Continuada dos Professores**

Podemos observar que a formação continuada dos professores é um assunto bastante discutido e investigado e que está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional, à cultura de escola e à construção do currículo docente.

A atuação do professor no ambiente pedagógico dialoga com o que foi aprendido por ele em sua formação básica. A carreira profissional faz-se pela construção de novos saberes que influenciam, diretamente, nas práticas aplicadas dentro da escola (Nóvoa, 2014).

Perspectivando sempre a melhoria da qualidade do ensino e, por consequência o sucesso escolar, a formação continuada deve ser entendida “como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial” (Chimentão, 2009, p. 3). Outros estudiosos são de opinião que

“a formação continuada contribui para que os docentes possam estar em constante processo de aperfeiçoamento profissional; por isso, a ampliação da oferta desses cursos é compreendida como estratégia incipiente no percurso que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação” (De Oliveira et al, 2020, p. 196).

De facto, não poderá existir formação continuada se não houver ampliação de oferta de cursos que capacitem os professores para a melhoria da prática pedagógica. Por exemplo, em Portugal, com o incremento da formação continuada, na década de 90, além do contributo para a reciclagem dos conhecimentos dos docentes, também se pretendeu qualificar os professores para o exercício de outras funções educativas, tais como gestão e administração escolar, animação sociocultural, educação de adultos, entre outras, tornando a formação em algo mais abrangente e na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de um desenvolvimento profissional mais amplo.

Com a entrada em vigor da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Brasil, os docentes, desde o ensino infantil até ao ensino em faculdades, ganharam

o direito à frequência de cursos de atualização, como forma de aquisição de novas práticas pedagógicas e reciclagem de outras, numa tentativa de acompanhamento da evolução social, nomeadamente ao nível das tecnologias educativas e dos novos alunos nascidos nesta era tecnológica (De Oliveira et al., 2020). Por esta altura, a orientação defendida para a renovação dos sistemas de formação continuada de professores no Brasil era a concepção crítico-reflexiva. Apesar desta boa intenção, esta orientação teórico-metodológica operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas (Araújo *et al.*, 2015, p. 57). Os mesmos autores afirmam que

“a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor” (Idem, p. 59).

Neste encaixo, com a finalidade de incentivar a implementação de mudanças no que respeita à formação continuada dos professores, o MEC (Ministério da Educação) instituiu os “Referenciais para a Formação de Professores” (1999). Nestes referenciais apela-se à formação continuada para aprofundamento de temáticas educacionais e atualização das práticas, com base na reflexão sobre a prática educativa, por forma a gerar autoavaliação orientadora de uma construção constante e continuada para o desenvolvimento de competências profissionais.

Após este investimento inicial na formação continuada de professores, a verdade é que “a formação continuada como processo de reflexão crítica sobre a prática educativa operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas” (Ibidem, p. 61). De acordo com Araújo et al. (2015), vários estudos foram realizados na tentativa de compreenderem de que forma as Secretarias de Educação atuavam perante a formação continuada dos professores de cada Estado e Município, assim como as implicações dessa prática formativa na educação escolar, concluindo que aquelas se pautavam por uma concepção liberal-conservadora, ou seja, mais racional e técnica do que propriamente reflexiva e auto-formativa. Ora, fácil é percebermos que esta não foi a orientação inicial proposta pelos “Referenciais para a Formação de Professores”. Assim se começou a estudar o deslocamento da formação continuada de professores do campo das políticas públicas para o campo da formação humana, numa procura de compreensão sobre “o processo de formação continuada de professores como um processo de formação do sujeito humano, em seu sentido radical”

(Ibidem, p. 66), constituindo-se como um processo de autoformação e autodesenvolvimento dos aspectos físicos, psíquicos, morais e intelectuais do ser humano” (Ibidem, p. 66).

De acordo com estudo de Alves (2012, p. 35) “os objetivos da Formação continuada são claros: propor novas metodologias e proporcionar aos docentes o contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na Escola.”

Neste sentido, a formação que o professor efetua ao longo da sua carreira (e há vários tipos de formação), no entender de Tozetto, Wengzynski, et al., (2012, p. 10):

“pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor (...) por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças.”

Podemos concluir que a formação continuada ajuda na inserção de um novo contexto da escola e contribui para se possa refletir o papel dos atores educacionais e do próprio espaço, propiciando a reflexão e o desenvolvimento de atividades nas rotinas da escola. Neste sentido, a “experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação”. (Tozetto, Wengzynski et al 2012, p. 3).

Quando, nas escolas, os diversos atores dialogam, colaboram, refletem e partem para uma ação concertada e interativa (Hargreaves, 2003) assumindo-se como profissionais em comunidades de aprendizagem (Bolívar, 2012) estarão reunidas as condições para a alteração das práticas tradicionais para outras mais ativas e inovadoras que conduzam a uma melhoria real das aprendizagens dos alunos (Morgado,2005). Isto, porque

“A formação não se constrói por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência” (Nóvoa, 1992, p. 25).

De facto, a formação continuada é impactante e dá sentido à profissão, se esta for pensada com autonomia e responsabilidade, por isso é que a formação deve ser prático-reflexiva, promovendo a auto-observação, a autoavaliação e a autorregulação. Um professor reflexivo leva-o a interrogar-se sobre a sua ação como educador e, até, sobre o seu próprio conhecimento (Perrenoud, 2001).

Neste sentido, nas escolas com uma cultura forte de colaboração e interação profissional, grande parte dos professores procura exercer a sua profissão, numa “lógica de

desenvolvimento profissional contínuo, e assumindo uma responsabilidade coletiva e partilhada pelas aprendizagens de todos os alunos” (Cabral & Alves, 2018, p.13).

Por isso, pela construção e constante reciclagem dos conhecimentos, é muito importante o investimento dos professores e do estado na formação continuada dos docentes. Os professores, ao manterem os seus conhecimentos atualizados, estarão a contribuir para responder às necessidades do aprendizado dos seus alunos, assim como contribuirão para uma qualidade de ensino cada vez mais robusta.

### **2.3.A Prática Docente: relação entre teoria e prática na sala de aula**

Sendo um assunto muito falado nos dias de hoje, a formação inicial e continuada dos professores e sua relação com a prática, é um binómio de extremo interesse, uma vez que importa investir em todo o processo de formação docente, quer ao nível teórico, quer ao nível da prática pedagógica. Por isso, não se pode abordar o desempenho docente descontextualizado da teoria e da prática. Uma e outra, a teoria e a prática, alimentam-se, sendo que a prática “é um saber objetivo e traduzido em ação” (Dutra, 2009, p.2) e teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (Idem).

Por outras palavras, podemos dizer que se explica a ação prática através de conteúdos teóricos que sustentam o conhecimento, por forma a capacitar o docente para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento, Lima e Gomes (2002, p. 41) defendem que:

“o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história.”

Para isso devemos pensar no professor como um mediador entre o mundo externo e o mundo interno da sala de aula que levará para os alunos metodologias e teorias e seu conhecimento de mundo aprendido dentro e fora do contexto escolar. Devemos pensar no docente como alguém que não nasce professor, mas que necessita de se criar e recriar “numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (Nóvoa, 2009, s/p.).

De acordo com o pedagogo António Nóvoa, existem cinco características essenciais à definição do ser professor: i) o conhecimento, em que o professor deve conhecer bem aquilo que ensina, para poder exercer uma prática docente que conduza o aluno à

aprendizagem; ii) a cultura profissional, ou seja, ter a humildade de saber “aprender com os colegas mais experientes”, porque é na instituição escolar e “no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (idem, s/p.); iii) o tacto pedagógico, em que o autor define este termo como ter capacidade de relação e de comunicação para conquistar os alunos para gostarem do aprender, sendo necessário, para tal, deixar que as dimensões profissionais se cruzem com as dimensões pessoais; iv) o trabalho em equipa, em que o coletivo e a colaboração devem estar presentes em prol de uma comunidade de práticas interventiva “nos projectos educativos de escola”; v) o compromisso social, em que o docente deve ter presente o

“sentido dos princípios dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente” (Ibidem, s/p).

Pelas disposições aqui elencadas, a profissão docente requer, como já se disse, constante aprendizagem. Esta aquisição torna-se mais formal durante a formação inicial do professor, quando este vai adquirindo o saber teórico. Contudo, é com a prática pedagógica em sala de aula que o professor aplica o que aprendeu na teoria e, através da sua ação e reflexão, vai adequando as metodologias e estratégias às características dos alunos por forma a gerar um significativo aprendizado.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 27)

“A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.”

Nóvoa referia-se à formação inicial de professores. No entanto, reforça-se a ideia de quão importante é a formação continuada, mesmo em docentes com muitos anos de serviço, uma vez que, e como já foi referido, a profissão docente está em constante construção e, como tal, a formação permite a renovação, a reciclagem, a busca e a aquisição do conhecimento. Todos os professores, quer em início de carreira, quer numa fase mais avançada, só lucram com o trabalho colaborativo, em que a partilha de ideias, conhecimentos e estratégias podem ser adaptadas e adequadas aos seus alunos. Daí que se torna essencial que qualquer docente “se reconheça como protagonista de sua história de vida e de sua profissão. (...) e que assim possa incentivar a aprendizagem dos discentes por meio de uma prática reflexiva e dialogada” (Oliveira *et al.*, 2013, s/p), na busca de mais conhecimento e

de estratégias que a todos se adequem e que estimulem um aprendizado real e mais significativo.

#### **2.4.O Professor reflexivo**

Em alguns momentos durante esse trabalho citamos o modelo de professor reflexivo e destacamos a importância desse profissional no ambiente pedagógico. A partir de agora iremos aprofundar o estudo com base em autores que analisaram essa temática. Importa não esquecer que, em uma escola democrática e com as questões sociais e culturais que se vivem na atualidade, o professor deve ser capaz de se questionar para ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, os aprendentes.

O pioneiro do conceito de reflexão foi John Dewey. Este filósofo e professor defendia que a função do pensamento reflexivo era o de simplificar uma situação complexa. Desta forma, a situação clara, coerente, harmoniosa e ordenada apresentava mais hipóteses de compreensão e uma eventual solução. Para a reflexão estão subjacentes três atitudes: “abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento” (Dewey, 1910, cit por Alarcão, 1996, pp. 34-37). Pelo que fica evidente que a ação de refletir é um processo que exige tempo, intuição, predisposição para pensar, emoção e paixão (Zeichner, 1993).

Ou seja, como qualquer processo, para pensar exige-se tempo; para agir é preciso ser responsável pelas consequências (políticas, académicas e sociais) advindas da reflexão ação, que nem sempre poderão ser as previstas; por fim é preciso ser direto, isto é, sincero. para admitir que o pensamento/resultado/acção não correram tão bem como o previsto.

Por isso, o professor deve refletir sobre a sua prática: antes, durante e após a sua ação (Schön, 1987, cit por Zeichner, 1993) para, tanto quanto possível, melhorar o seu ensino e diversificar as estratégias por forma a chegar a todos os alunos, porque cada um carrega uma história, um ritmo de vida e um contexto familiar diferente. Neste sentido é importante que os professores se habituem a fazer registos de tudo o que fazem, porque

“O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, s/p.).

Ser um professor reflexivo, é ser um profissional que utiliza as suas capacidades cognitivas e metacognitivas para alcançar os melhores resultados da sua matéria: os alunos

(García, 1995). Por outras palavras pode-se dizer que o ofício de professor é uma “profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (García, 1992, p.160).

Isto é, ao conhecimento adquirido pela teoria deve-se tornar a valorizá-lo pelo conhecimento que “brota da prática inteligente e refletida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas” (Alarcão, 1996, p.17).

Desta forma, o conhecimento prático e reflexivo, pelo repensamento e requalificação do pensamento e da ação, ganha a mesma dimensão que a investigação teórica, uma vez que o professor desenvolveu as suas teorias porque refletiu na ação e sobre ela, acerca do ato educativo, de forma voluntária apesar das incertezas do mundo (Perrenoud, 2001). Quando o professor pensa na sua ação, depois de a realizar, perspectiva-a com “um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras” (Sá-Chaves, 2009, p.14).

Esta situação sai reforçada pelas palavras de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.100) ao defenderem que “os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam.”

As competências reflexivas do professor permitem-lhe inovar, pela vontade intrínseca de mudar a forma como sente e está no exercício da profissão docente e, naturalmente, como aplica esse saber-ser e saber-estar com os alunos. Importa ter em conta que um dos objetivos da educação é “criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram - pessoas criativas, inventivas e descobridoras” (Leite & Pelúcio, 2010, p.4). Dessa forma, o professor, como pessoa criativa e inovadora, promove a reflexão uma vez que “conhecimento na ação é a componente que está diretamente relacionada com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito” (Schön, 2000, p.38).

Quando existe reflexão no sentido plural, porque é feita em grupos de professores da mesma escola, ou de escolas diferentes, promove-se o desenvolvimento profissional, convergindo três de acção: o aluno, o professor e o conhecimento. Assim, a reflexão

promovida em interação, sobre e durante o trabalho pedagógico, não só empondera a escola, (quando se fala de escola remete-se para todos os atores educativos), como também promove o desenvolvimento do professor para lidar com a complexidade e multiculturalidade dos alunos, promovendo qualidade no ato educativo (Alarcão & Roldão, 2010).

Com o pensamento de duas grandes investigadoras portuguesas sobre esta temática, Alarcão e Roldão (2010), reafirmamos que o desenvolvimento profissional tem por base a permanente reflexão, a inquietação, o questionamento sobre as práticas pedagógicas, a autorregulação para a melhoria dos resultados escolares.

Podemos entender com toda essa análise bibliográfica que a reflexão contribui para que os profissionais da educação caminhem lado a lado com o conhecimento adquirido e os problemas encontrados naquele cenário. Deve-se buscar a interação entre o que é de conhecimento prévio, o que está acontecendo e o que realmente aconteceu, tratando as problemáticas de forma a aplicar a reflexão antes da ação, contribuindo para auxiliar nas demandas dentro do ambiente pedagógico.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO**

### **Apresentação**

Neste capítulo, explanam-se as opções investigativas desta pesquisa, desde a problemática do estudo, a pergunta de partida e os objetivos. A seguir descreve-se a metodologia, as técnicas e procedimentos na recolha de dados. Antes de adentrarmos neste capítulo, importa mencionar que há adequações procedimentais quanto ao tipo de dados, e que para cada opção existem processos distintos em uma investigação científica. Falamos de tipos de dados que podem ser: documental ou não-documental; quantitativo ou qualitativo

Assim, passamos a abordar os procedimentos e os recursos utilizados de forma intencional e sistemática, para a produção do conhecimento, isto é, encontrar respostas para pergunta de partida formulada e dos objetivos traçados para o presente estudo. Tendo em conta a importância no contexto, também se descreve o espaço geográfico e social da pesquisa.

### **3.1. A problemática do estudo**

Ler assume um papel cada vez mais importante na sociedade do século XXI, onde a tecnologia digital tem muita relevância. Saber ler e escrever são competências fundamentais para que o aluno, o futuro da humanidade, para que possa desbravar o mundo com o seu conhecimento e competências para fazer as escolhas mais acertadas na sua vida.

Apesar dos diversos debates existentes na educação, por especialistas da área, sobre a alfabetização e o letramento este é um tema que revela muitas dificuldades de melhoria de resultados. Assim, em especial nas regiões menos desenvolvidas do Brasil, muitos alunos continuam a não conseguir ter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais, facto que os faz reprovar e/ou desistir de escola (Coelho, 2012).

Perante este facto é necessário capacitar os professores, em especial no que diz respeito à disciplina de língua portuguesa, porque somos falantes de português e porque é essa a língua do ensino de todas as matérias curriculares e da memória do povo brasileiro.

Neste sentido, os defensores de uma formação continuada do processo de educação argumentam que, devido à natureza multidimensional do ensino, a instrução não pode ser capturada por uma melhoria nas práticas pedagógicas, como uma avaliação de eficácia global (Estrela, 1992). A partir de ações educativas específicas, identifica-se uma melhoria no desenvolvimento do aprendizado na leitura e da escrita em que as estratégias variam em:

aprendizagem, entusiasmo, organização, interação em grupo, relacionamento individual, amplitude de cobertura, exame / classificação, atribuições e carga de trabalho / dificuldade (Ferraço, 2008). Concluiu-se que cada uma dessas dimensões é importante e cada uma delas tem que se examinar para avaliar os instrutores.

Importa reforçar a formação continuada de professores para que a mesma traga à tona a importância da prática leitora e da escrita, na escolarização das crianças em séries iniciais, e a forma pela qual este processo de ensino e aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento destes pequenos estudantes a curto e a longo prazo. Desta forma, a escola cumpriria a sua função, através dos professores, ao ajudar os alunos a trilharem os seus caminhos, onde o desenvolvimento da aprendizagem era uma realidade efetiva.

Se ler, é compreender, então o ensino da leitura e da escrita deve ser sistemático e persistente para que a criança adquira o reconhecimento automático das palavras para melhor compreensão do que lê.

### **3.2. A pergunta de partida**

A nossa inquietação, há muito vivenciada, ganhou mais expressão, com as palavras de Quivy e Campenhoudt (2013, p. 32), ao afirmarem que “o projeto de investigação deve ser exprimido na forma de uma pergunta de partida.” Assim, formulamos a seguinte pergunta:

***- De que modo a formação de Português centrada na escola favorece a prática de mudanças educativas e, por conseguinte, promove o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita nos alunos dos anos iniciais?***

Acreditamos que esta pergunta de partida é o fio que conduz todo este trabalho de investigação e, como tal, vai facilitar e orientar a realização de um estudo pertinente no domínio da formação continuada de professores e, por consequência, na inovação da prática pedagógica com os estudantes do ensino fundamental.

### **3.3. Objetivo geral**

Com a conotação de meta de trabalho, entendemos que os objetivos são determinantes para a realização e concretização da pesquisa necessária para este estudo. De acordo com alguns autores (Bogdan & Biklen, 2010; Marconi & Lakatos, 2003; Bell, 2002), quando o investigador cria os seus objetivos de trabalho, ele está a determinar que caminho percorrer, está a definir a meta que quer atingir para validar, ou não, a pergunta de partida.

Por forma a direcionarmos o olhar e termos “uma visão global e abrangente do tema” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 219), determinamos o seguinte o objetivo geral:

- **Analisar os contributos da formação continuada de Português, centrada na escola, e de que modo ela se traduz na mudança/melhoria das práticas educativas, na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em São Luís de Maranhão.**

### **3.3.1. Objetivos específicos**

Desdobramos o nosso objetivo geral em quatro objetivos específicos. São eles:

- i) Compreender as implicações que a atividade docente do professor/formando tem no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii) Averiguar se, pelo ensino explícito da leitura, através de vários tipos de textos, as crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental, compreendem melhor o que leem;
- iii) Verificar se as estratégias do ensino da leitura (antes, durante e depois), e da escrita, contribuem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nos anos iniciais, do ensino fundamental;
- iv) Analisar o contributo da formação contínua, centrada na escola, na formação de professores reflexivos, que participam de forma ativa no sucesso comunicativo dos alunos, através de novas estratégias de ensino de Português.

### **3.4. Metodologia do estudo: opções e estratégias**

A pesquisa, de acordo com Gil (2007, p. 17), é o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.”

Assim, a sistematização de uma metodologia para estruturar uma pesquisa científica é fundamental para que se possa compreender a lógica utilizada no trabalho. Dessa forma, no que se refere à classificação do método da pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, compreender os conceitos de pesquisa quantitativa e qualitativa, a fim de eleger e apresentar o método, nesta pesquisa, utilizado.

A pesquisa quantitativa tem como foco a objetividade; é utilizada para um grande número de pessoas; os dados são considerados padronizados para obter as informações às hipóteses levantadas (Fonseca, 2002). Este tipo de pesquisa tem origem no raciocínio dedutivo, nos preceitos da lógica e nas particularidades que se podem medir da experiência humana (Polit, Becker & Hungler, 2004).

Por sua vez, a pesquisa qualitativa “trabalha com os significados, as crenças, os motivos, os valores e as atitudes, dando correspondência a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos (Minayo, 2001, pp.21-22). Ou seja, “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades.” (Morais, cit por Alves, 2017, s/p). Desta forma, é julgada pela falta de objetividade tendo em conta que o pesquisador também se envolve emocionalmente e direciona o seu olhar conforme as suas experiências de vida. Flick (2009) vem defendendo que pesquisa qualitativa possui identidade própria cuja característica geral reside no fato de se ocupar em estudar o mundo com profundidade porque analisa experiências e interações nos seus contextos reais.

Embasando-se nas definições dos autores, pode-se concluir que a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Todavia, os elementos fortes de uma complementam as fraquezas da outra, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência.

É de posse do conhecimento que o método de uma pesquisa se consubstancia no próprio movimento de aproximação com o objeto de estudo, indicando a forma adotada para se aproximar do objeto em questão e que, neste processo, torna-se importante o destaque da matriz de pensamento que será estabelecida como orientação teórico-metodológica. Assim, para este estudo, o método qualitativo mostra-se o mais adequado para responder à nossa inquietação.

### **3.4.1. O Estudo de Caso**

Como forma de aprofundamento de uma unidade individual, o estudo de caso, geralmente, contribui para melhor compreensão de fenômenos individuais ou processos organizacionais existentes em nossa sociedade. É um estudo empírico buscando testar ou determinar uma teoria, tendo como uma das fontes de recolha de dados, a entrevista, por

forma a que o entrevistado expresse a sua opinião e utilize as suas próprias interpretações sobre determinado assunto (Yin, 2005).

#### O estudo de caso

“consiste em uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de um determinado espaço e tempo, com o intuito de examinar aspectos variados da vida. Essa modalidade pode ser dividida em várias etapas como: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório” (Alves, 2017, s/d).

A nossa pesquisa é um Estudo de Caso, porque busca compreender um fenómeno (formação continuada e seu impacto na leitura e na escrita, nos anos iniciais) e o significado que cada pessoa lhe atribui, numa determinada instituição de ensino. Tendo em vista que a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura se entrecruzam (Denzin & Lincoln, 2006).

Tal como refere Alves (2027), para este estudo foi formulado um problema, foi definido o contexto de investigação, foi determinado o número de sujeitos de pesquisa (os entrevistados), foi realizada a coleta de dados, estes foram analisados e avaliados e, por fim, está a ser construído o relatório final do trabalho de pesquisa deste estudo de caso. Por isso, a opção pelo estudo de caso apareceu por ser a estratégia de investigação mais indicada quando o investigador procura estudar um problema em pouco tempo (Bell, 1997).

O Estudo de caso mostra-se adequado por atender à necessidade de aprofundamento desta investigação, assim como analisar os processos sociais a ele associados. A principal vantagem desse método é que ele oportuniza a exploração de pressupostos que interferem na nossa compreensão do mundo social. Este tipo de pesquisa é particularmente adequado a áreas, temas ou problemas que não são bem conhecidos ou precisam de respostas adequadas. Ou seja, um “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p.32).

Importa ressaltar que para os estudos de caso torna-se fundamental o levantamento teórico de vários investigadores, sobre a temática, no início do trabalho, como nós fizemos nos dois primeiros capítulos, para se comprovar que o objetivo do estudo vai ao encontro da visão dos autores estudados (idem, 2005). Para Marconi e Lakatos (2003, p.183), “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, a teses etc.”.

Por intermédio da metodologia proposta, foram levantadas questões relativas ao modo (“como”) e ao motivo (“por que”) da relação entre formação e letramento, uma vez que existe a necessidade de todo e qualquer estudo compreender o fenómeno observado (Yin, 2005). Ainda para reforçar a opção de estudo de caso, há o recurso a técnicas de recolha de dados de análise qualitativa e, para este estudo, recorreremos ao questionário por entrevista.

### **3.5. Fontes e instrumentos da recolha de dados**

Nas últimas décadas, a sociedade tem sofrido mudanças profundas a vários níveis, isto é, no seu campo objetivo (físico) pelas questões ambientais e no seu campo subjetivo pela complexidade das relações, da globalidade e da conectividade das sociedades (Antunes, 2009). Essas relações constituem o indivíduo, pois este não é um ser isolado, ele é o conjunto das suas relações sociais. Tendo em vista que o ensino-aprendizagem tem intrínseca a relação com o sistema em que se vive, considera-se que é deste modo, orbitando as alterações dos conjuntos sociais postos pela sistemática social, que a auto-reprodução e a reprodução societal se desenvolvem.

A coleta de dados é parte central dos esforços de melhoria da saúde da comunidade. Num trabalho científico, “a coleta de dados é um procedimento lógico da investigação empírica que consiste em selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, ponderando a sua utilização para fins específicos (Alves, 2017, s/p). Assim, apresentam-se os instrumentos utilizados pela pesquisadora, a fim de coletar os dados a serem analisados nas secções posteriores.

#### **3.5.1. Procedimentos éticos na recolha de dados**

A coleta de dados é parte central dos esforços de melhoria da saúde da comunidade. Às vezes, o objetivo é aprender mais sobre um problema, visto que é vivido por um grupo específico de pessoas (Vieira, 2006); outras vezes é para ver se as pessoas estão melhor depois de participar de uma intervenção. A maioria dos dados é coletada por meio de pesquisas, entrevistas ou observação.

Contudo, nunca devemos esquecer os princípios éticos, aquando da colheita de dados e, caso a organização, onde estamos a realizar a pesquisa, tenha um conselho de revisão institucional, conselho de revisão ética ou comitê de ética em pesquisa, deve-se consultar a organização antes de iniciar qualquer coleta de dados (Gimenes & Martins, 2010).

A coleta de dados, segundo Carmo e Ferreira (2008), feita por meio de pesquisas, é muitas vezes realizada sob o pressuposto de que as informações fornecidas são confidenciais e as descobertas serão anônimas. Assim, é importante ter em conta, ao coletar dados, alguns princípios éticos como, por exemplo, permitir que os entrevistados saibam quem é o entrevistador (nome, organização e motivo da coleta de dados). Assim como é imperioso ter a permissão dos participantes (pessoas que fornecem os dados) e eles devem estar cientes de que seu envolvimento é voluntário, mesmo quando é requerido o anonimato (Vieira, 2006).

Os entrevistados devem se sentir à vontade para se retirar de qualquer coleta de dados, ou intervenção, a qualquer momento sem pressão ou medo de retaliação. Deve-se evitar ou minimizar qualquer questão que possa causar danos, físicos ou emocionais, aos participantes, por isso, é importante a tomada de consciência de certos assuntos capazes de causar potenciais danos aos entrevistados (Gimenes & Martins, 2010). A fim de buscar permanecer neutro e imparcial, é imperioso não deixar que os preconceitos, ou opiniões pessoais, interfiram no processo de coleta de dados.

Ao coletar dados, deve-se tentar evitar tirar proveito de grupos de fácil acesso simplesmente porque eles estão lá (isto é chamado de amostragem de conveniência). Os dados, entretanto, devem ser coletados daqueles que mais ajudam a responder às perguntas levantadas pela pesquisa (Carmo & Ferreira, 2008).

Respeitar o tempo das pessoas é fundamental como princípio ético, assim como, quando possível, recompensar as pessoas por este empenho (Vieira, 2006). Também faz-se necessário certificarmo-nos de proteger os dados coletados dos intervenientes, não deixando nada com informações pessoais em um lugar que pode ser facilmente acessado por pessoas que não precisam ver os dados, por exemplo, no banco traseiro do carro (Gimenes & Martins, 2010). De preferência, mantendo as informações em um local seguro ou trancado. Depois que os dados são analisados, é sempre bom compartilhar os resultados de volta com os participantes.

### **3.5.2. A Entrevista**

A entrevista, sendo um meio para recolha de dados qualitativos, compreende o desenvolvimento e uma interação de significados, cujo curso é decisivamente influenciado pelas características pessoais do entrevistador e do entrevistado (Alves, 2017, s/d). De acordo com Aires (2015, p. 29) a entrevista “nasce da necessidade que o investigador tem

de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos”.

Utiliza-se, na entrevista, a comunicação interativa, provocatória, mas natural, de forma a obter o maior número de informações. No meio da conversa é possível, de forma gradual, haver “zonas de intercambio” (Gonzalez Rey, 2005, p. 48). Isto é, com a interação comunicativa há maior envolvimento dos sujeitos e maior abertura, e à vontade, para se exprimirem livre e subjetivamente. Desta forma, o investigador tem a possibilidade de captar “os sentidos que os sujeitos dão ao objeto de estudo da pesquisa” (Nunes, 2010, p. 54).

Para este estudo, a entrevista é o instrumento de recolha de dados. A partir da construção e utilização de um guião estruturado, pretendemos conhecer as opiniões dos entrevistados – Diretor, Coordenador e 7 professores – tendo em conta que a entrevista é o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (Marconi & Lakatos (2002, p. 94).

Para estudar a eficácia do ensino foi usado um questionário por entrevista aos entrevistados acima referidos. O questionário é dividido em três partes: a primeira coleta informações sobre as características dos entrevistados (idade, tempo de serviço e nível de ensino); a segunda consiste em questões relacionadas com as práticas pedagógicas características do professor (qualidades de ensino, materiais adotados), antes da formação de Português, sendo a terceira parte dirigida ao desempenho do professor após a formação continuada, cujas questões abertas permitiam que os entrevistados emitissem reflexões pessoais sobre o tema.

Após a aplicação das entrevistas para a coleta de dados, foram analisados os resultados, por unidades semânticas e dos sentidos produzidos que, foram divididos em tópicos, conforme identificados na categorização das informações. Importa ressaltar que as categorias serão definidas a priori e à posteriori, tendo em conta o diálogo do pesquisador com todo os referencias teóricos (Bardin, 2011).

### **3.5.3. Procedimentos de análise de dados: software webQDA**

O tratamento, análise e interpretação dos dados envolve todo um processo de organização, de síntese e de procura, de aspectos importantes que devem ser apreendidos e decididos sobre o que deverá ser transmitido a outros (Bogdan & Biklen, 2010). Depois de reunidos todos os dados necessários, organizamos as informações através de um esquema a partir das questões utilizadas no questionário.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), trabalhar os dados para os analisar implica organizar e dividir o conteúdo em pequenas unidades, de forma a sintetizar os aspetos mais importantes indo ao encontro “do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (idem, p. 205). Neste sentido, tendo sido recolhidos através de entrevista, os dados apresentam-se com natureza descritiva e narrativa, o que envolve a necessidade de se realizar uma análise de conteúdo, em que as inferências serão uma constante, de acordo com o que for sendo selecionado.

O uso de análise qualitativa apoiada por software vem crescendo. A integração desses tipos de ferramentas na pesquisa é acompanhada por um aumento no número de software e pacotes disponíveis. Dependendo do projeto de pesquisa e das perguntas, os pesquisadores podem explorar várias soluções disponíveis dentro daquele contexto (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, é uma mais valia o tratamento de dados com essas ferramentas, à parte de conter a funcionalidade necessária para fins desta pesquisa.

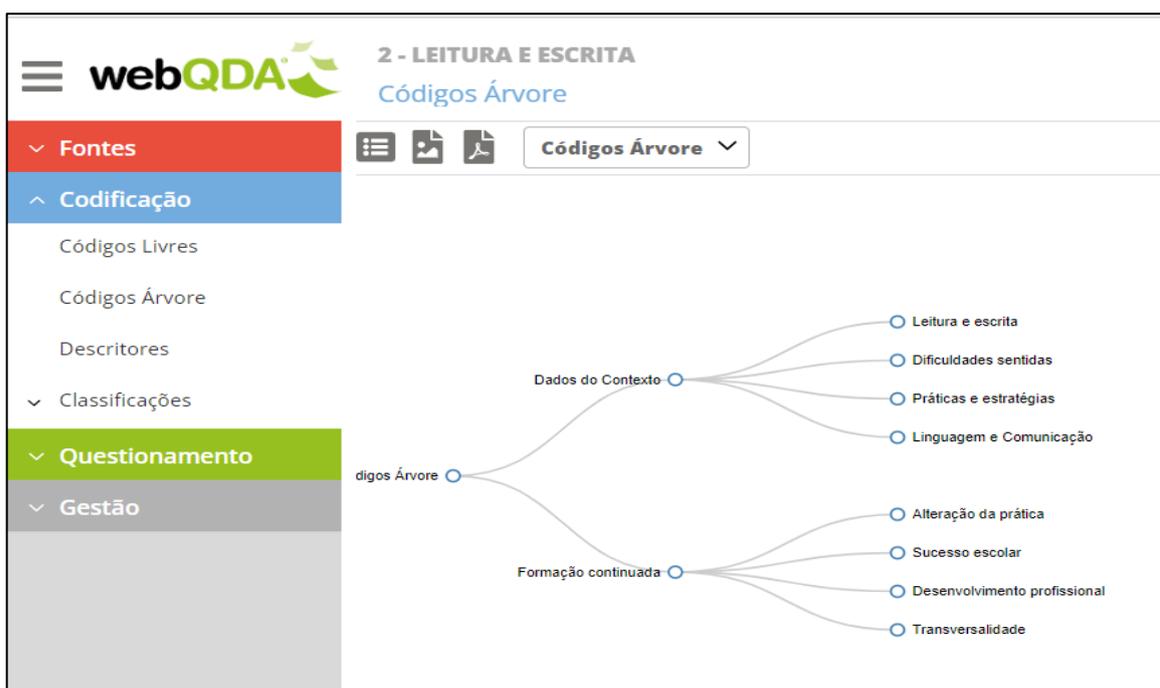
Embora haja alguns pacotes de software que lidam com dados não-numéricos e não estruturados (texto, imagem, vídeo...) na análise qualitativa, nenhum deles pode ser usado por vários pesquisadores de forma colaborativa e ambiente distribuído, como a Internet pode oferecer (Souza, Costa & Moreira, 2011), como é o caso do software webQDA (Web Qualitative Data Analysis). A webQDA ([www.webqda.net](http://www.webqda.net)) é um software de análise de dados qualitativos que permite o trabalho colaborativo entre pesquisadores graças ao ambiente em World Wide Web (Costa, 2012). Este estudo apresenta uma apreciação da usabilidade da análise qualitativa de dados através do software webQDA® (versão 2.0), a partir dos dados colhidos em entrevista.

Assim, após a recolha das respostas dos 9 entrevistados, numa primeira etapa, as entrevistas foram transcritas, tendo o cuidado em fazer algumas correções linguísticas próprias da oralidade. Depois deste registo escrito, as entrevistas foram atentamente lidas, de maneira a possibilitar que a investigadora se inteirasse de todo o conteúdo delas e que conseguisse fazer uma análise crítica e reflexiva. Em seguida, foi feita uma nova leitura, mas com a intenção de analisar mais em pormenor para selecionar partes do texto e, então, fazer a divisão dos excertos em categorias e subcategorias (Stake, 2012).

Após estas fases iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas recorrendo, como dito, a um esquema de categorias com recurso ao webQDA. Este software permite que o investigador interprete os dados com base na dedução por inferência, ou seja, um cálculo lógico-dedutivo proporcionado pela interligação com outras inferências consideradas como

verdadeiras (Amado, 2014). Assim, foram criadas as categorias e subcategorias que se apresentam no seguinte mapa de códigos:

Figura 3 - Categorias e subcategoria na plataforma WebQDA



Fonte: webQDA (<https://app.webqda.net/Codification/CodesGraph?Tipo=5>)

Como se observa, existem duas categorias, uma respeitante a recolha de informação no que respeita à prática Pedagógica antes da formação, e que nomeámos como «Dados do Contexto»; outra respeitante ao discurso dos entrevistados no que respeita à sua percepção após a formação, denominada «Formação continuada», cada uma com várias subcategorias, a saber:

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias emergentes

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Subcategorias</b>
Dados do contexto	Leitura e Escrita
	Linguagem e Comunicação
	Dificuldades Sentidas
	Práticas e Estratégias
Formação Continuada	Alteração da Prática e de Estratégias
	Transversalidade da língua
	Sucesso Escolar
	Desenvolvimento Profissional

Através das categorias selecionadas, e em análise, o investigador recolhe a percepção dos entrevistados, contabilizando as referências presentes nos seus discursos e identificadas através do webQDA. De acordo com estudiosos neste assunto (Bardin, 2011; Costa 2012; Bogdan & Biklen, 2013; Amado, 2014), a análise de conteúdo implica o desmembramento dos dados recolhidos pelo entrevistador/investigador, agrupando-os analogicamente por categorias e subcategorias e, desta forma, conseguir referências que validem opiniões, percepções, valores e, mesmo, formas de estar que o entrevistador registou durante a entrevista.

### **3.6. Contextualização do estudo**

#### **A instituição de ensino**

Para fins de contextualizar o presente estudo, apresenta-se, nesta secção, o *locus* de pesquisa: a instituição de ensino Unidade de Educação Básica (UEB), onde se realizou a recolha de dados para este trabalho. A UEB é uma instituição integrante da rede de ensino público em São Luís do Maranhão. Esta instituição está integrada no Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) para o decênio 2015/2024. O PME não é mais que um planeamento a longo prazo

“que abrange, entre outras coisas, um conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação; contendo metas e estratégias voltadas para a universalização e democratização de uma educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social” (PME, 2015, p. 10).

No sentido de articular a educação com as políticas de Estado, este PME está em consonância com as políticas atuais de definição das políticas educacionais no Brasil.

Vale ressaltar que a escola é localizada no bairro do Anil, bairro de periferia bastante antigo na cidade, cujos moradores, em sua maioria, são pessoas carentes, quer a nível de serviços, quer ao nível do poder económico.

Inaugurada no ano de 1996 e criada pelo Decreto nº 19.520, de 24 de novembro de 1999, atendendo alunos entra 1ª e 8ª série do ensino fundamental, cujo reconhecimento foi realizado a partir da Resolução de nº 08/98 do Conselho Municipal de Educação, de 12 de novembro de 1998, a escola vem, há mais de 20 anos, desempenhando um papel importante na comunidade, especialmente no que se refere a proporcionar um ensino de qualidade para alunos de séries iniciais.

A instituição de ensino conta com, aproximadamente, 28 funcionários, sendo 3 funcionários no setor administrativos, pela manhã, e 3 no período vespertino. Os setores de Coordenação e Apoio Pedagógico só funcionam no período da tarde com 3 funcionários, sendo que o último conta com apenas 1 funcionário no período matutino. Quanto aos professores da instituição contam-se 9 no turno matutino e 11 no vespertino, 1 Diretor e 1 vice-Diretor. Importa mencionar que a escola comporta 166 alunos no período matutino e 106 no turno vespertino.

### **Formação continuada na instituição Unidade de Educação Básica**

A despeito do ensino de qualidade, que a escola vem tentando proporcionar, é de conhecimento público, e notório, que o sucateamento do sistema de ensino público no Brasil, com poucos incentivos do poder público, principalmente na região nordeste do país, o que representa um entrave ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos. Ademais, em razão do déficit que toda escola da rede pública possui, em menor ou maior escala, na implementação de projetos e mecanismos de ensino e aprendizagem estimulantes no processo de assimilação das competências leitoras e escritoras, soma-se ao processo de ensino-aprendizagem mais um gargalo.

Nessa esteira, destaca-se que a assimilação da escrita e leitura, nas séries iniciais, é consideravelmente difícil para as crianças, motivo pelo qual a escola deve assumir um papel reflexivo, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atraente a essas crianças. Não à toa, a instituição escolar vem sofrendo diversas transformações ao longo do tempo, assumindo, no século XXI, tal papel reflexivo no qual professores, outros atores investidos na escola e alunos atuam conjuntamente num processo de ensino e aprendizagem dinâmico e estimulante. Uma das grandes transformações passa pela oferta de formação continuada, principalmente aos professores.

Neste encaço, com a finalidade de estimular as aprendizagens dos profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas pautadas nas necessidades do corpo discente do Ensino Fundamental da UEB, em consonância com a recomposição da aprendizagem após período de distanciamento social e de estudos remotos, foi definido um Plano de Formação para o ano letivo 2022 (PF2022), com as ações de Formação Continuada a oferecer aos profissionais de educação desta Unidade de Educação Básica. Assim, de entre as diversas formações, este plano contemplou formação na área do português, concretamente nos domínios da leitura e da escrita em anos iniciais.

Com a duração de um ano letivo, a formação em ensino do português realizou-se uma vez por mês, através de sessões síncronas e assíncronas (ainda devido às restrições causadas pelo Sars-CoV2).

Figura 4 – Cronograma: Formação Continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO								
MAR	ABR	MAIO	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
28	11	16	20	15	19	10	21	05
06	06	06	06	06	06	06	06	06
horas	horas	horas	horas	horas	horas	horas	horas	horas

Fonte: Plano de Formação 2022, Prefeitura de São Luís

A formadora, coordenadora pedagógica da UEB (e autora deste trabalho de investigação), ora em sessões online, ora em sessões presenciais, promoveu práticas de planeamento e adopção de estratégias e materiais plausíveis de criar sucesso escolar no desenvolvimento de competências leitoras e escritoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi prioridade desta formação a prática pedagógica dos professores da instituição escolar

“visando contribuir com a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, por meio do diálogo, da problematização, da discussão e aprofundamento teórico, proporcionando a construção de conhecimentos inerentes a prática docente, a didática e ao aprendizado dos alunos” (PF2022, p. 6-7).

Sendo uma formação em ação, ou seja, realizada em consonância com a prática pedagógica, o processo de avaliação dos formandos/professores foi progressivo, desenrolando-se ao longo de toda a formação, “uma vez que ela é parte integrante do trabalho educativo” (Idem, p. 8), tendo em conta os seguintes critérios: a. Participação, interesse, assiduidade, pontualidade, iniciativa, organização, solidariedade, respeito às ideias e falas dos colegas e disponibilidade para o trabalho coletivo; b. Capacidade de reflexão crítica, análise e síntese das discussões, registro das atividades realizadas; c. Realização das atividades assíncronas de leitura e produção textual; d. Nível de coerência nos momentos de autoavaliação.

Nesse contexto, o presente trabalho se prontifica analisar os contributos da formação continuada de Português, centrada na escola, e de que modo ela se traduz na mudança/melhoria das práticas educativas, na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No fundo, analisar o funcionamento da escola Unidade de Educação

Básica no que se refere à eficiência do processo de ensino e aprendizagem de crianças, voltando-se especificamente para as competências leitoras e escritoras.

Dessa forma, pretende-se verificar o caráter reflexivo dos professores da escola e a forma dinâmica e/ou estimulante através da qual as competências leitoras e escritoras são desenvolvidas dentro da instituição. O produto desta pesquisa servirá como meio de capacitação aos professores, através da formação continuada, como forma desenvolverem melhor a disciplina de Língua Portuguesa com os alunos de séries iniciais, especialmente quanto ao processo de aprendizagem através da leitura e escrita.

### **3.7. Sujeitos de pesquisa**

Levando em conta o tema central dessa pesquisa e o fito de analisar a forma como as competências leitoras e escritoras são trabalhadas na escola UEB, os sujeitos da pesquisa são os professores do ensino fundamental: 7 professores das séries iniciais que trabalham no turno matutino e 2 elementos da direção da instituição.

Pretende-se, assim, que os sujeitos da pesquisa acima referidos transmitam a sua percepção de melhorias na prática pedagógica, após a realização da formação em ensino do Português, cujo principal objetivo foi contribuir para uma metodologia de ensino mais reflexiva, prática e dinâmica para que os alunos assimilem melhor as matérias ministradas em sala de aula e de forma mais leve e prazerosa.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

### Apresentação

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas e procedemos à análise deles. Os resultados qualitativos das entrevistas têm o fundamento de encontrar resposta para a pergunta de partida formulada como guião para este estudo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), ao analisar os dados recepcionados, a partir das entrevistas, o investigador apresenta a narrativa descritiva e interpreta os dados.

### 4.1. Caracterização dos entrevistados

As primeiras questões colocadas aos entrevistados foram realizadas com a intenção de recolher dados pessoais e profissionais dos participantes neste estudo. Assim importou saber a idade, as habilitações académicas, o tempo de serviço e o ano de ensino que leciona, como se apresenta na tabela seguinte.

*Quadro 2 – Dados pessoais e profissionais dos entrevistados*

Entrevistado	Género		Idade	Anos de Profissão	Curso Profissional
	Masculino	Feminino			
Prof. 1		x	58	10	Pedagogia
Prof. 2		x	49	27	Pedagogia
Prof. 3		x	48	10	Pedagogia
Prof. 4		x	49	25	Pedagogia
Prof. 5		x	40	13	Pedagogia
Prof. 6	x		42	24	Pedagogia
Prof. 7		x	49	29	Pedagogia
Coordenador		x	47	25	Pedagogia
Diretor		x	45	26	Pedagogia

Fonte: própria

Em análise às respostas dos supervisores/ professores entrevistados, pelos dados da tabela, verifica-se que todos possuem uma formação superior no Curso de Pedagogia, mas nenhum possui formação especializada na área de supervisão escolar, o que não constitui uma barreira à função que exercem diariamente enquanto supervisores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, quanto à identificação do género verifica-se que a sua maioria é composta de mulheres (7), incluindo os cargos de liderança, como coordenação e diretoria, à excepção de um professor homem.

A idade dos professores situa-se entre os 40 e 58 anos, o que configura uma situação de profissionais com larga experiência de vida capazes de trabalhar a relação teoria-prática de uma forma mais próxima do ideal em comparação com profissionais jovens recém-formados.

Além da experiência de vida, é destacável, de igual forma, o tempo de serviço em educação, em que o mais novo tem 10 anos de docência e o mais experiente possui 29 anos na carreira. Todo esse processo fomenta um quadro favorável para lidar satisfatoriamente com essa dinâmica de formação continuada centrada na escola, a fim de melhorar a leitura e a escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Levando em conta o tema central dessa pesquisa e o fito de analisar os contributos da formação continuada de Português, centrada na escola, e de que modo ela se traduz na mudança/melhoria das práticas educativas, na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola onde a pesquisa se realizou, os sujeitos da pesquisa são os professores do ensino fundamental, coordenadores/supervisores e diretor através da aplicação de entrevista para mapeamento do processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.2. Apresentação e Análise das Entrevistas: Dados do contexto (antes da formação)

*Quadro 3 – Percepções dos professores sobre o Contexto*

Categorias	Indicadores (subcategorias)	Professores Entrevistados							Órgãos de Gestão	
		A	B	C	D	E	F	G	Coord	Dir.
Dados do Contexto (antes da formação)	Leitura/escrita	3	4	3	3	2	3	4	5	5
	Linguagem e comunicação	3	4	1	2	1	3	3	2	1
	Dificuldades sentidas	9	5	6	4	3	3	5	5	5
	Práticas e estratégias	4	6	4	3	2	3	3	5	4

O Quadro 3 mostra as evidências acerca da perceção dos professores entrevistados sobre o “Contexto” antes da formação, isto é, como eles entendiam a aquisição da leitura e da escrita; o que percepcionavam sobre a linguagem e a comunicação dos estudantes; quais as dificuldades que sentiam durante o processo de ensino e aprendizagem e quais as práticas e estratégias que utilizavam em contexto de aula para ultrapassarem as dificuldades, antes da frequência da formação continuada de Português.

#### **4.2.1. Indicador: Leitura e escrita**

Conforme se pode verificar os entrevistados denominados Órgãos de Gestão, nomeadamente o Diretor (Dir.) e o Coordenador (Coord.) foram os que mais se destacaram no indicador “Leitura/escrita”, com 5 referências cada. Importa recordar que na Escola onde se realizou o estudo, os Órgãos de Gestão são elementos responsáveis pelo ensino fundamental, o que poderá dar justificação a estes resultados, uma vez que, por inerência do cargo, devem ter um conhecimento e atualização de conceitos mais atuais, assim como em relação a outras metodologias de ensino.

Comparando as duas entrevistas, no que se refere à leitura e à escrita, ambos referem conceitos comuns, tais como: “(...) *poucos hábitos de leitura em família*” (Ref. 1, Dir.); “(...) *motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e ficarem com o gosto pelo ler (...)*” (Ref. 2, Dir.); “(...) *motivar os alunos para a leitura (...)*” (Ref. 2, Coord.); “(...) *ensino explícito da leitura e da escrita (...)*” (Ref. 3, Coord.); “(...) *estratégias de compreensão da leitura (...)*” (Ref. 4, Coord.); “(...) *estratégias de bem escrever (...)*” (Ref. 5, Coord).

Ainda na análise deste indicador, os professores B (Prof.B) e G (Prof.G) são os que têm mais referências sobre a leitura e a escrita. É deles as seguintes palavras “*Ler é um ato de sair de si e encontrar os outros num movimento de aprendizagem conjunta (...)*” (Ref. 1, Prof.B); “(...) *um poderoso instrumento para aceder ao conhecimento (...)*” (Ref. 2, Prof.B); “*Além de aumentar o conhecimento, a leitura serve para aprimorar o vocabulário e ajuda na construção textual, no conhecimento de mundo e a desenvolver a capacidade crítica do aluno*” (Ref. 2, Prof.G); “(...) *podemos dizer que ler que mais que dominar a técnica da leitura é compreender, é ter prazer em ler*” (Ref. 3, Prof.G).

A seguir, com o mesmo número de referências (3) encontram-se quatro entrevistados: o professor A (Prof.A), o professor C (Prof.C), o professor D (Prof.D) e o professor F (Prof.F). De acordo com a opinião destes professores, no que se refere à leitura e à escrita: “(...) *um processo de descoberta de muitos aspectos através de letras e imagens (...)*” e

*“(...) muitas mensagens chegam por código escrito e não aceder ao significado é não entender (...)”* (Ref. 1 e 3, Prof.A); *“ler é o processo complexo de decodificar símbolos para obter significado, isto é, para se entender o que se lê.”* (Ref. 2, Prof.C); *“o ato de ler é compreender a mensagem, através da decodificação, ou seja, processamento da linguagem (...)”* e *“não é apenas descodificar os símbolos da escrita, é também construir sentidos do que se lê.”* (Ref. 1 e 2, Prof.D); *“(...) é a construção de sentido das palavras, pela fantasia, pela imaginação, pelo envolvimento do aluno.”* e *“Ainda há o conceito que ler é juntar as letras, mesmo que se faça uma leitura silabada, mas na questão atual ler é muito mais que isso.”* (Ref. 1 e 3, Prof.F).

Ainda com relação a este indicador, o entrevistado com menos referências (apenas 2) é o professor E (Prof.E). Este professor, com relação aos alunos, refere que *“a maioria tem um léxico pobre, o que dificulta a compreensão da leitura e a escrita dos textos”* e, ainda *“Também noto muita falta de criatividade na escrita de textos, sendo necessário muita orientação por parte do docente.”* (Ref. 1 e 2, Prof.E).

Interligando estes dados e relatos que evidenciamos das entrevistas, podemos concluir que a percepção dos entrevistados vai ao encontro dos autores e investigadores lidos e referidos no estado da arte sobre a importância e o conceito de leitura e escrita (Amor, 2006; Martins, 2008; Perfetti, Landi & Oakhill, 2013; Sim-Sim, 2007; Solé, 1998).

Também importa recordar que, quanto mais cedo a criança tiver contacto com livros e leitores, mais sucesso é previsível quando ela inicia a sua alfabetização na escola. Sobre este particular, Martins e Viana (1997, p. 58), referem:

*“Se queremos leitores fluentes, há que providenciar o contacto precoce com o livro, de modo a estimular o desenvolvimento de inúmeras competências básicas para que a aquisição da leitura e da escrita não constitua uma tarefa difícil e penosa para a criança, que a conduzirá à desistência.”*

Sabendo que muitas crianças chegam à escola sem terem convivido com livros, é importante que, na sala de aula, ela tenha oportunidade de ter acesso a materiais e recursos que propiciem situações gratificantes de leitura e que levem o aluno a querer saber mais, a desenvolver o seu vocabulário, a saber aplicar regras gramaticais e a compreender melhor o que ouve e o que fala. Por isso é tão importante o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, sendo necessário, para tal, o ensino explícito da língua, porque

*“É uma competência fundamental, uma vez que, se o aluno não conhecer estas regras, dificilmente se expressará correctamente (tanto na forma oral, como na escrita), além de ter dificuldade em compreender mensagens orais e escritas. Deve igualmente ser desenvolvida em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), embora o seu lugar de eleição seja a área de Língua Portuguesa”.* (Rodrigues, 2011, p. 22)

Desta forma, entende-se que o conhecimento explícito da língua leva à leitura compreensiva, que possibilita a aprendizagem ao longo da vida. É através da leitura e da escrita que o aluno, aprendiz de cidadão, inicia a sua participação no mundo do conhecimento, da reflexão e da crítica. O processo da leitura compreensiva permite entrelaçar significados de diversos contextos, atribuir sentidos aos textos lidos (Alves, 2012; Soares, 2003; Viana, 2001) e, mais tarde, ser um cidadão pleno ao evidenciar a sua cidadania através de uma postura crítica e letrada perante a realidade do mundo.

#### **4.2.2. Indicador: Linguagem e comunicação**

Avançando para o indicador “Linguagem e comunicação” a perceção dos entrevistados varia entre 1 e 4 referências. Encontrámos 4 referências no discurso do professor B que afirma: *“Eles aprendem a linguagem do poder e que o mundo não se resume as paixões efêmera e vazia (...)”* (Ref. 1) e *“(...) que o mundo é muito maior e que lendo se chega a esse universo amplo”* (Ref. 2); *“Para escrever e comunicar é necessário saber a estrutura das frases (...)”* (Ref. 3); *“(...) compreensão do mundo, claro está passando pela compreensão das mensagens, seja num texto literário, ou nas instruções (...)”* (Ref. 4).

O discurso dos professores A, F e G, aparece com 3 referências relativamente à linguagem e comunicação, a saber: *“O discente que faz uso da leitura no dia a dia tende a perceber os aspectos de tudo que rodeia de forma diferente (...)”* (Ref. 1, Prof.A); *“Claro, que quem lê muito e bem, tem um vocabulário mais rico”* (Ref. 2, Prof.A); *“Uma pessoa (...) pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos”* (Ref. 1, Prof.F); *“discente que faz uso da leitura no dia-a-dia (...) visto que essa leitura desperta nele o aspecto de ser curioso para conhecer o que está acontecendo”* (Ref.2, Prof.F); *“procurando sempre ampliar os conhecimentos linguísticos textuais e extratextuais, priorizando a prática da leitura no intuito de reforçar o poder de argumentação”* (Ref. 3, Prof.F); *“(...) é da reflexão que surge a evolução interior, a evolução do pensar, do falar com coerência”* e, ainda, *“uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, (...) para se exprimir seus pensamentos e opiniões precisa dispor de um repertório ampliado e rico”* (Ref. 3 e 1, Prof.G). Este professor ainda acrescenta *“Como falantes de português é mais fácil entender, mas a maior parte das mensagens vêm por código escrito e não aceder ao significado é não entender”* (Ref. 2).

Com 2 referências cada, os entrevistados Prof.D e Coord., que referem: *“O ensino explícito da leitura e da escrita pode contribuir para o enriquecimento do léxico (os nossos alunos têm muito pouco e muito pobre vocabulário)”* (Ref. 1, Coord.); *“(…) ao compreenderem bem o que leem, conseqüentemente irão compreender melhor todas as matérias”* (Ref. 2, Coord.); *“Acredito que as leituras constantes contribuam para as habilidades de comunicação”* (Ref. 1, Prof.D); *“A Prática da leitura frequente desenvolve o vocabulário, a compreensão e a escrita”* (Ref. 2, Prof.D).

Por fim, o Diretor e os professores C e E, surgem com 1 referência alusiva ao indicador “Linguagem e comunicação”. Assim, de acordo com a opinião do Prof.C, *“Um aluno que compreende como empregar a gramática e o vocabulário, quer na língua falada, quer na língua escrita, vai adquirir competências comunicativas bem mais desenvolvidas do que um aluno que apenas aprende as matérias por memorização”* (Ref. 1, Prof.C); Já o Diretor, opina que é fundamental os professores *“porem em prática estratégias de ensino explícito da língua materna, porque esta é essencial para a aprendizagem de todas as matérias que o aluno precisa aprender”* (Ref. 1, Dir.). Alongando-se na sua opinião, o entrevistado E, afirma: *“Quando o docente se empenha no ensino explícito da leitura e da escrita, os alunos aumentam a sua capacidade comunicativa contribuindo não só para o desempenho dos alunos nas aulas, mas também para a sua formação autônoma, de forma que possam se apropriar de diversos contextos na compreensão da leitura”* (Ref. 1, Prof.E).

Fazendo um retorno à nossa recolha da teoria acerca deste assunto, verificamos que vários estudiosos referem a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para a aquisição de uma boa linguagem e, por consequência, uma boa comunicação, afirmando que muitos estudantes lidam com a incapacidade de se expressarem, seja por escrito, seja oralmente, por terem um fraco vocabulário e por não lhes ser ensinada a língua materna através de um ensino explícito, constante e motivante (Almeida, 2020; Diniz, 2007; Ferreira, 2018; Kleimam, 2011; Freire, 1998; Soares, 2004).

Estes autores consideram que o processo de alfabetização e de letramento requer um conjunto de habilidades complexas que precisam de ser ensinadas por forma a que os estudantes compreendam o que estão a ler e a dizer. De acordo com Sim-Sim et al,

*“A qualidade do contexto influencia o desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as experiências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional”* (2008, p. 12).

Ademais, o ambiente familiar, primeira socialização da criança, também importa muito, porque “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a ler” (Vygotsky, 1998, p. 72), uma vez que já conviveu com o código escrito e símbolos que traduziam uma mensagem.

#### **4.2.3. Indicador: Dificuldades sentidas**

No que diz respeito ao indicador “dificuldades sentidas”, os dados do Quadro 3 indicam que os professores entrevistados sentem mais dificuldades que os órgãos de gestão. Possivelmente porque o seu grau de proximidade com os alunos é maior e mais constante. Neste sentido, nos professores, encontramos entre 3 e 9 referências - Prof.E e Prof.F, com 3 referências; Prof.D, com 4 referências; Prof.B e Prof.G, com 5 referências; Prof.C, com 6 referências e Prof.A, com 9 referências - enquanto nos órgãos de gestão e supervisão, os dados aproximam-se, ambos com 5 referências.

Assim, no discurso do Prof.A foram detectadas 9 referências, das quais destacamos: “(...) eu não tinha a percepção de que o ensino explícito da leitura e da escrita era muito importante” (Ref. 1); “Alguns têm “bloqueios” em assimilar os conteúdos em seu devido tempo (...)” (Ref. 4); “(...) outros têm pouca motivação na escola, talvez por ser menos chamativa que os jogos da consola” (Ref. 7) e, ainda “(...) ausência das famílias” (Ref. 8).

Analisando o que foi dito nas entrevistas, pelo WebQDA, verifica-se que os professores apontam como dificuldades: “(...) tem muito a ver com a desmotivação do aluno, com o pouco apoio dos pais. Na verdade, muitos pais também lutam com problemas económicos, daí ser difícil ajudarem as suas crianças” e “um dos problemas mais significativos é a falta de literacia em Português, no domínio da leitura, interpretação e escrita” (Ref. 1 e 4, Prof.C).

O Prof.E refere “(...) a falta de conhecimento de vocabulário” (Ref. 1) e “tem um léxico pobre, o que dificulta a compreensão da leitura e a escrita dos textos” (Ref. 2).

Por sua vez, o Prof. B expressa que “(...) perante um texto lido na aula, muitos alunos não sabem responder a questionários sobre esse texto”, porque “apesar de lerem bem as palavras, bem articuladas, com boa dicção, nem sempre compreendem o que leram por não saberem o significado delas” (Ref. 2 e 4, Prof.B).

O Prof.G comenta que muitas dificuldades “(...) relacionam-se com o seu conhecimento prévio, o seu conhecimento do mundo e as suas vivências pessoais no seio familiar e comunitário” (Ref. 3), pois “Grande parte dos meus alunos chega à escola com

*um vocabulário pouco rico, mesmo muito pobre” (Ref. 4). As turmas com muitos alunos também são uma dificuldade apontada “Sabe, atender a todos os alunos não é fácil, em especial com turmas tão numerosas” (Ref. 5, Prof.G).*

Segundo o Prof.F, *“Os problemas são vários por conta das diversas dificuldades... As mais frequentes aparecem impedindo o aluno de fazer uma leitura fluente, trocar letras, pular linhas e não compreender os textos” (Ref. 3), acrescentando “Quem não lê com fluência, com sentido do que foi lido, não compreende os conteúdos de todas as disciplinas, onde se inclui a matemática” (Ref. 1).*

Na opinião do Prof.D, *“são diversos os fatores que interferem na aprendizagem de leitura e escrita. Alguns problemas podem ser causados por fatores orgânicos ou mesmo emocionais. O mais conhecido é de maior probabilidade é a dislexia” (Ref. 2), mas também “é importante estarmos atento a outros sérios problemas, pois os mesmos estão associados à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros que também desmotivam a aprendizagem” (Ref. 3). Mais uma vez há quem aponte os conhecimentos prévios como uma dificuldade para o uso e conhecimento do léxico “(...) às vezes o que vem no livro de português não é o mais adequado para este ou aquele aluno, porque tem vocabulário que nada tem a ver com as vivências dos alunos e, talvez por isso, nem sempre os alunos compreendiam a mensagem...” (Ref. 4, Prof.D).*

Passando ao testemunho dos Órgãos de Gestão, o Coordenador aponta como principais dificuldades: *“(...) o acompanhamento familiar das atividades escolares a serem desenvolvidas em casa” (Ref. 1); “(...) devida nutrição dos alunos, que sofrem com o problema da fome em nosso país” (Ref. 2). Tal fato é capaz de contribuir de maneira expressiva para maiores dificuldades e menores índices de desempenho dos alunos, sendo a alimentação indispensável no ambiente escolar, o que fica evidenciado em “(...) escolas em tempo integral para crianças suprirem as necessidades básicas de alimentação e acompanhamento pedagógico” (Ref. 5, Coord.). O Coordenador também refere a pouca “participação das famílias na escola, quanto ao desempenho dos estudantes e no desenvolver de suas tarefas escolares” (Ref. 4) e, por fim, mais diretamente relacionado com os estudantes, os “estudos sem traumas e evitando o abandono” (Ref. 5, Coord.).*

Os testemunhos do Diretor, não são muito diferentes dos do Coordenador, uma vez que aquele fala em *“falta de acompanhamento da família, a falta de responsabilidade da família em garantir o mínimo para o aluno, como a assiduidade na escola e a continuidade do estudo em casa” (Ref. 1); “também a precariedade e superlotação das escolas” (Ref. 2);*

*“a valorização dos agrupamentos produtivos, onde os alunos aprendem com o outro através da mediação do professor”* (Ref. 3); *“a formação do professor, dando-lhe suporte e ferramentas para utilizar em sala de aula”*; por fim *“os nossos alunos chegam à escola com pouco vocabulário e poucos hábitos de mexer em livros, de leitura em família”* (Ref. 4, Dir.).

Na análise destes dados percebemos que as falas dos entrevistados, com relação a dificuldades sentidas, se focam nas vertentes relativas ao conhecimento lexical dos estudantes; à influência dos problemas familiares e sociais e, ainda que menos falada, à formação dos professores. Portanto, a leitura depende, também das vivências pessoais, do domínio lexical e do conhecimento do mundo (Cain & Oakhill, 2014; Castro & Sousa, 1998; Coll, 1994).

Porém, em diversos alunos, o complexo processo da aquisição e consolidação da leitura e da escrita, extrapolam a resposta da Escola pela ação do professor, uma vez que o ambiente familiar não tem condições de sustentar o aprendizado das crianças (Becker, 2002). Para se apropriar do sistema de leitura e de escrita, é fundamental que a criança conviva com este tipo de materiais, como, livros, instrumentos de escrita, cadernos... (Moreto, 2011; Viana, 2001).

Ora, se a criança nasceu e cresceu em um meio familiar pobre, onde não existe o convívio com objetos de leitura e escrita, provavelmente, será mais difícil ela chegar à escola com uma bagagem lexical que lhe facilite a compreensão do que ouve e do que vai aprender. Por isso, tal como diz Nóvoa (1995), o professor tem o importante papel de educar por forma a que a criança ultrapasse o que lhe foi imposto na sua primeira infância, no seio da sua família da sociedade onde nasceu e cresceu. Também é importante que o poder público dê especial atenção aos problemas sociais e suas consequências nas diversas esferas da vida sobretudo dos alunos, para que as dificuldades de aprendizado possam ser diminuídas ou excluídas (Tavares, Feres & Freguglia, 2014).

Importa não esquecer que o que acontece no primeiro ano do ensino formal, na escola, tem repercussões não só nos anos da alfabetização como também na confiança pessoal do aluno sobre a sua capacidade na escolaridade posterior (Ferreiro, 1992). A mesma autora também exemplifica como o meio familiar dos pequenos estudantes pode influenciar no aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, se a criança crescer num meio em que vê os que a rodeiam a escrever, a ler, se em seu meio existirem livros e material de escrita, ela começa a ter atitudes de leitora e escritora, mesmo antes da sua chegada à escola onde irá contactar com as técnicas de alfabetização.

#### 4.2.4. Indicador: Práticas e estratégias

Em relação aos dados do Quadro 3, no indicador referente às práticas e estratégias observa-se que o registo de referências encontradas varia entre 2 e 6, existindo 1 entrevistado com 6 referências (Prof.B); 3 entrevistados com 4 referências cada (Prof.A, Prof.C e Dir.); 3 entrevistados com 3 referências (Prof.D, Prof.F e Prof.G) e 1 entrevistado apenas com 2 referências (Prof.E). Continuando com a leitura dos dados verificamos que o Coordenação e Direção exibiram valores próximos (5 e 4 referências, respectivamente).

Acerca das “práticas e estratégias”, o Diretor destaca que: “(...) *as metodologias ativas têm se mostrado muito relevantes para a apropriação do conhecimento, visto que os alunos se tornam sujeitos e participantes ativos do processo...*” (Ref. 1) e que “(...) *é importante também a valorização dos agrupamentos produtivos, onde os alunos aprendem com o outro através da mediação do professor*” (Ref. 2), reforça que “*é importante o professor cativar os alunos para a leitura e, até, porem em prática estratégias de ensino explícito da língua materna, porque esta é essencial para a aprendizagem de todas as matérias que o aluno precisa aprender..*” (Ref. 3).

Por sua vez, o Coordenador considera que “(...) *o ensino explícito da leitura e da escrita pode contribuir para o enriquecimento do léxico (os nossos alunos têm muito pouco e muito pobre vocabulário), também pode contribuir para ensinar estratégias de compreensão da leitura.*” (Ref. 3). Ele também pontua algo importante sobre a escrita: “(...) *na parte da escrita se o aluno aprender estratégias de bem escrever, também este facto contribuirá para melhorar os resultados escolares*” (Ref. 4). Como estratégia para atingir os objetivos descritos, ele sugere “(...) *a alfabetização das crianças na idade certa para que os demais anos de escolarização aconteçam sem tantas dificuldades*”. (Ref. 1). Também afirma que é necessário “(...) *maior empenho dos professores no estudo, pesquisa e aplicação de estratégias de ensino explícito do português, por forma a motivar os alunos para a leitura e, ainda, enriquecendo o seu vocabulário para que compreendam melhor todas as matérias*”. (Ref. 2). Também ressalta que a importância da continuidade dos estudos por parte dos alunos é fator relevante para o crescimento profissional destes.

Passando às percepções dos professores, com relação às práticas e estratégias, o professor A declara que: “(...) *o discente que faz uso da leitura no dia a dia tende a perceber os aspectos de tudo que rodeia de forma diferente.*” (Ref. 1, Prof.A). Contudo, este mesmo professor também confessa “*eu preparava as aulas não atendendo à diversidade dos*

*alunos*” (Ref. 2, Prof.A); *“a minha forma de ensino era um bocado tradicional, começava pela letra e insistia na sua memorização”* (Ref. 3, Prof.A); *“Com pouca frequência fazia o levantamento dos conhecimentos prévio”* (Ref. 4, Prof.A).

Outro entrevistado descreve a sua prática e estratégias dizendo que *“era muito treino da letra cursiva, depois de ensinar cada letra do alfabeto”* (Ref. 3, Prof.B); *“seguia muito os manuais escolares”* (Ref. 4, Prof.B); *“os estudantes faziam muitas cópias de frases e texto”* (Ref. 5, Prof.B) e *“muita leitura silenciosa (não dá pra fazer leitura em voz alta com tantos estudantes na classe)”* (Ref. 6, Prof.B).

Outros professores comentam: *“(…) bem, a nível da leitura eu utilizava poucas estratégias, lia o texto em voz alta e mandava os alunos lerem silenciosamente, sem contextualizar o assunto.* (Ref. 1, Prof.E); *“(…) bem, sabe como é, na pressa de fazer com que elas leiam bem, caí no equívoco de tratar a leitura como um procedimento.”* (Ref. 1, Prof.F), ou seja, *“forçava-os a ler livros/obras que não tinham pouco significado para eles ou a preencher registros de leitura para mostrar que estão lendo em casa”* (Ref. 3, Prof.F).

Continuando a transcrição de algumas falas dos entrevistados, podemos encontrar testemunhos similares aos já registados. Recorde-se que estes professores referem estratégias e práticas usadas antes da formação de português. Assim, o professor C confessa que as estratégias que mais usava para a alfabetização das crianças eram *“(…)tarefas de rotina, tipo: apresentação do fonema e do grafema, treino da escrita cursiva, escrita de palavras começadas pela letra, normalmente palavras do livro do aluno”*. (Ref. 2, Prof.C). Este também diz que *“deveria ouvir a leitura de cada aluno diariamente, mas como eram tantos na classe, raramente ouvia meus estudantes a lerem em voz alta”* (Ref. 4, Prof.C). Também outro professor fala que *“as estratégias eram muito dirigidas a partir do que vem no livro do aluno”* (Ref. 2, Prof.D).

Já o Prof.G afirma que *“O ensino explícito é muito importante seja na aprendizagem da leitura e da escrita, seja em outra matéria”* (Ref. 1). Este ainda reforça: *“quando o educador ensina a finalidade da leitura e de uma escrita que pede ao aluno, este aplica-se com mais vontade e compreende que está a ler ou a escrever para um fim, não por acaso”* (Ref. 2), por isso *“é importante o tal ensino explícito da língua, para que entendam e saibam aplicar a língua de forma mais alargada”* (Ref. 3, Prof.G).

Apesar de afirmar, como registado acima, usar estratégias rotineiras e pouco motivadoras, o professor D conclui que *“(…) a Prática da leitura frequente desenvolve o vocabulário a compreensão e a escrita, mas para isso é preciso que o professor tenha*

*consciência que deve ensinar explicitamente o vocabulário, a gramática e diferentes formas de compreender o texto”.* (Ref. 1, Prof.D)

Entrecruzando estes testemunhos, verificamos que os entrevistados professores, na globalidade, descrevem práticas e estratégias muito semelhantes, que arriscamos dizer, rotineiras e pouco motivadoras para estudantes em início de alfabetização, ao contrário do que dizem os estudiosos neste campo (Dias, 2013; Alves, 2012; Moreto, 2011; Roldão, 2009; Marcelino, 2008). Segundo estes, e outros, autores, há uma certa relação entre as estratégias de ensino e aprendizagem e a ruptura da escola tradicional, em que o aluno não era o foco do processo de ensino e o professor era o detentor do saber, ao contrário da atualidade em que se exige o aluno como centro da aprendizagem e, para tal, o professor deve recorrer a estratégias mais dinâmicas e interativas (Roldão, 2009).

Podemos inferir, após a análise destes testemunhos, que estes professores, tal como disseram os órgãos de gestão necessitavam de formação para inovar no que respeita a estratégias e práticas mais dinâmicas e em que o ensino seja mais explícito. Por exemplo, o Diretor menciona algumas ações prioritárias para minorar alguns dos problemas detectados, tais como, a instrumentalização dos professores através do uso de formações específicas para o ciclo de alfabetização, a discussão sobre o letramento e a elaboração e execução de projetos interdisciplinares para alunos e professores.

Quando questionado sobre a necessidade para haver uma formação continuada para o ensino do português, o Diretor respondeu:

*“A necessidade surge a partir da escuta dos professores, onde demonstraram a necessidade deste tipo de formação para lhes dar mais segurança na sua prática docente. Alguns manifestaram querer aprender mais sobre como alfabetizar e motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e ficarem com o gosto pelo ler. Também disseram que sentiam necessidade em experimentar novas estratégias para a aprendizagem e ensino da escrita e, neste sentido, para o desenvolvimento do léxico. Em conclusão, os nossos professores estão empenhados em alterar práticas para o sucesso dos seus alunos”* (Dir. cf. entrevista, em Apêndices).

Esta predisposição e empenho dos professores em quererem melhorar a sua prática e implementar estratégias mais diversificadas é um bom caminho para o sucesso escolar dos estudantes e para verem-nos como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Estes professores mostram, assim, que querem romper com a escola tradicional, em que o professor era mais expositivo e detentor do saber, para apostarem numa escola em o aluno é tido em conta, com suas características individuais, e em que há maior interação

professor/aluno durante todo o processo de ensino (Nóvoa, 1995; Marcelino, 2008; Roldão, 2009; Moreto, 2011)

Ainda sobre o assunto da formação continuada e sobre o indicador “práticas e estratégias”, segundo o Coordenador, a maioria dos professores precisa de mudar as estratégias de ensino e aprendizagem:

*“Não posso dizer que as práticas utilizadas pelos professores, antes da formação continuada, eram menos boas ou menos adequadas ao ensino do português, mas posso dizer que são práticas já muito repetitivas, muito expositivas, que o aluno realiza sem grande gosto. É preciso que os professores atualizem o seu saber pedagógico, tornando as suas aulas mais ativas, mais dinâmicas, recorrendo ao digital, por exemplo”* (Coord., cf. entrevista, em Apêndices).

Em resposta à justificativa sobre a promoção de uma formação continuada para os professores do ensino fundamental para o ensino do português, o Coordenador respondeu que esta era necessária *“para inspirar novas práticas de alfabetização e leitura para as crianças do ciclo de alfabetização. Dessa forma, desenvolver as competências necessárias para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos sem traumas e evitando o abandono”* (Coord., cf. entrevista, em Apêndices).

#### 4.3 Análise das entrevistas: dados depois da formação continuada

*Quadro 4 – Percepções dos professores sobre a Formação Continuada*

Categorias	Indicadores (subcategorias)	Professores Entrevistados							Órgãos de Gestão	
		A	B	C	D	E	F	G	Coord	Dir.
Formação Continuada (dados depois da formação)	Alteração da Prática e de Estratégias	8	8	6	8	9	6	9	3	3
	Transversalidade da língua	1	4	3	2	5	3	4	1	1
	Sucesso Escolar	5	3	8	3	5	4	1	3	3
	Desenvolvimento Profissional	5	4	1	3	3	6	4	3	5

No Quadro 4 é possível observar os resultados da atividade de formação continuada, ou seja, a perceção dos entrevistados após a operacionalização da formação, nomeadamente no que respeita aos indicadores: “Alteração da Prática e de Estratégias”; “Transversalidade da língua”; “Sucesso Escolar” e “Desenvolvimento Profissional”.

Pelas referências encontradas através do WebQDA, podemos inferir que estas mostram a importância deste tipo de formação para a melhoria das práticas educativas, sendo que, observando o quadro, de relance, o indicador com maior número de referências é o denominado “Alteração da prática e de estratégias”, na generalidade dos entrevistados. Iremos, então, apresentar os resultados acompanhados de algumas transcrições do discurso dos entrevistados.

#### **4.3.1. Indicador: Alteração da prática e de estratégias**

No indicador “Alteração da prática e de estratégias” com maior número de referências destacam-se os discursos dos professores E e G (com 9 Ref.), logo seguidos os professores A, B e D (com 8 Ref.) e os professores C e F (com 6 Ref.). O Coordenador surge com 5 referências e o Diretor com 3.

Assim, de acordo com as palavras do Coordenador “(...) *A formação traz à tona possibilidades de atividades que estão adormecidas no professor(a), fazendo com que este seja estimulado a executar atividades mais prazerosas para os estudantes.*” (Ref. 1, Coord.) e “(...) *esse impacto foi visível na aplicação de novas estratégias de leitura e de escrita em sala de aula.* (Ref. 2, Coord.). As melhorias obtidas podem ser percebidas pela “(...) *maior participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, comprometimento com as atividades.* (Ref. 3, Coord.); “*maior empenho nos professores em pesquisar e, até criar novas tarefas semelhantes às que foram faladas na formação*” (Ref. 4, Coord); “*Noto os professores mais incentivados em chamar a família para os assuntos da escola, quando pedem tarefas em família*” (Ref. 5, Coord.).

O Diretor, por sua vez, relatou várias e significativas mudanças nas práticas na sala de aula e maior diversificação de estratégias por parte dos professores: “(...) *evidenciámos, mudanças positivas de práticas na sala de aula*” (Ref. 1, Dir.); “(...) *acima de tudo, mais envolvimento e interesse, tanto dos alunos, quanto dos professores e, até envolvimento da família, por iniciativa dos professores que já tentam propor tarefas em família, puxando esta a ser mais colaborante com a escola*” (Ref. 2, Dir.); “(...) *percebemos mudanças na sala de aula, principalmente porque os professores estão empenhados em aplicar novas*

*estratégias de ensino*” (Ref. 3, Dir.). Através destes relatos da autoria dos órgãos de gestão, é visível o impacto positivo da formação continuada, realizada pelos professores onde decorreu este trabalho de investigação.

Ainda sobre “Alteração da prática e Estratégicas”, os índices foram próximos para todos os professores (entre 6 e 8 referências), demonstrando que todos os entrevistados perceberam alterações nas suas práticas e nas suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Assim, com 9 referências, os professores E e G testemunham, após a formação realizada: *“Agora reconheço quão importante é ajudar o aluno com a planificação do texto, ou com uma chuva de ideia, ou até com perguntas indicativas para a construção textual”* (Ref. 1, Prof.E); *“agora faço o levantamento dos conhecimentos prévios através de uma chuva de palavras, enfim, uso mais estratégias para facilitar a redação do texto”* (Ref. 8, Prof.E); *“comecei a aplicar mais a pedagogia diferenciada”* e *“Também dei por mim a apostar mais no ensino explícito da leitura e da escrita”* (Ref. 5 e 9, Prof.E).

Por sua vez, a professora G, afirma que a formação de português em que participou *“me ajudou a desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a Língua portuguesa como meio para o pleno domínio da leitura e da escrita, ampliando o domínio ativo nas mais diversas situações”* (Ref. 1) e *“me ensinou, ainda, a práticas de ensino explícito da leitura e da escrita, práticas muito focadas nos conteúdos que levam o aluno à descoberta e ao gosto no seu aprendizado”* (Ref. 2). Esta professora também refere *“antes eu planejava a aula para a classe num todo, agora preocupo-me mais com cada aluno, principalmente com aquele aluno que está com mais dificuldade ou aquele que demonstra menos motivação para a escola”* (Ref. 9) e, ainda, *“aprendi que ensinar um assunto e abordá-lo de longe a longe, não é boa prática para o aprendizado significativo”* (Ref. 7).

Com 8 referências cada, os professores A, B e D, a propósito da alteração da prática e de estratégias, dizem: *“Agora contextualizo a letra através de uma história e reparo que os alunos estão mais predispostos para a aprendizagem”* (Ref. 1, Prof.A); *“a formação fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura”* e, também, *“comecei a ser mais cuidadosa no planeamento de todas as aulas, sejam de Português, de Matemática, de ciências”* (Ref. 2 e 3, Prof.A).

Na mesma linha de ideias, a professora B, afirma *“depois da formação de português comecei a pensar melhor as estratégias e as tarefas com foco no aluno”* (Ref. 1); *“comecei a fazer um planeamento mais focado em alguns alunos que tinham características muito diversificadas do resto da classe”* (Ref. 8), tendo em conta que *“na minha classe tenho*

*diferentes alunos e se eu aplicar a pedagogia diferenciada, acredito que consigo melhores resultados académico” (Ref. 2). Esta professora também assume que passou a recorrer a diferentes estratégias, tais como, “dramatização da leitura” (Ref. 3); “leitura em roda” (Ref. 4) e “mais aulas de escrita de texto” (Ref. 5, Prof.B).*

A professora D diz que a formação *“fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura, que planeamos de forma motivadora e criativa para desenvolver uma leitura interpretativa” e “Também orientou os docentes para o ensino explícito da escrita, o que foi uma mais-valia” (Ref. 1 e 2 Prof.D). Na opinião desta professora, com a formação “acho que se aprende muito na partilha de práticas pedagógicas e com a apresentação de exemplos de sucesso apresentados pelos formadores” (Ref. 7, Prof.D).*

Com 6 referências, os professores C e F, referem: *“A formação fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura” (Ref. 1, Prof.C), uma vez que “Ao vislumbrar novas técnicas e diferentes práticas percebe-se que precisamos mudar” (Ref. 5), por isso, “Agora sou mais cuidadosa no planeamento de tarefas e maneiras de ensinar” (Ref. 6, Prof.C). Também a professora F assume que a formação em português “Ao nível da escrita, fez com que eu aprendesse estratégias que nunca tinha experimentado, como algumas formas de planeamento do texto e algumas formas de revisão realizada pelo discente ou pelo professor a par com o aluno” (Ref. 3, Prof.F), acrescentando “Passei a considerar que o aluno realiza leitura quando compreende o que lê” (Ref. 6).*

Alguns dos entrevistados ainda falam sobre as tecnologias como estratégia de ensino e aprendizagem *“Em tempos remotos a utilização das mídias sociais e das tecnologias fazem parte dessa inovação. Assim, no mundo em que vive é preciso “competir com as ferramentas digitais e jogos nas pontas dos dedos. Então, importa trazer esses recursos para a sala de aula porque tudo que envolve tecnologia desperta o interesse dos discentes” (Ref. 4, Prof.F; Ref. 5, Prof.A); “No mundo em que vive as mídia sociais e jogos nas pontas dos dedos, tudo que envolve tecnologia tende a ser atrativo para despertar o interesse dos discente” (Ref. 4, Prof.C). Sobre este particular, em que os participantes mencionam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia de ensino e aprendizagem, Ponte (2002, p. 2) atesta que:*

*“as TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas*

dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores”.

O mesmo autor ainda refere que o futuro será cada vez mais virado para as tecnologias da informação, por isso “quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão inserido na sociedade do futuro como um analfabeto o está na sociedade de hoje” (idem, 1997, p. 11).

Passando à frente com relação a este particular sobre as TIC, pelas referências detectadas e pelas percepções dos entrevistados que frequentaram a formação de português, podemos inferir que os professores, depois da formação, passaram a utilizar mais frequentemente, e de forma mais diversificada, estratégias para o ensino da leitura e da escrita. Os professores também afirmam que observaram os alunos mais motivados e a melhorarem a compreensão das suas leituras.

As percepções dos docentes vão ao encontro da literatura sobre estratégias de ensino e aprendizagem na alfabetização e letramento (cf. Cap. I), em que vários autores testemunham sobre a leitura, a escrita e as estratégias de ensino e aprendizagem (Dias, 2013; Alves, 2012; Soares, 2009; Roldão, 2009; Cagliari, 2002; Viana, 2001; Franco, Alves & Andrade, 1995).

Os testemunhos dos entrevistados, participantes na formação continuada de português, também demonstram professores reflexivos, professores que questionam a sua prática antes e depois da formação, como se agregassem a ação pedagógica e a reflexão sobre esta ação. Uma ação que se passa numa escola pública em que os clientes/estudantes chegam cheios de problemas e de diferentes meios sociais e familiares. Por isso, à semelhança do que diz Schon

“O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente (2000, p.38).

Indo ao encontro deste autor, verifica-se que esta formação continuada levou os professores à reflexão, atualizou as práticas deles e contribuiu para as mudanças que se fazem necessárias para a ação do ensinar e aprender, uma vez que, de acordo com os testemunhos deles, a formação também mobilizou os professores a relacionar a teoria com os seus conhecimentos práticos que vão sendo construídos nas suas experiências vividas em situação de aula (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2001).

#### 4.3.2. Indicador: Transversalidade da língua

Quando analisada a “Transversalidade da língua”, verifica-se que no computo geral foi o indicador que obteve menor número de referências. Assim, com maior número de referências destaca-se o professor E (com 5 Ref.); também se destacando os discursos dos professores B e G (com 4 Ref.), logo seguidos os professores C e F (com 3 Ref.) e o professor D (com 2 Ref.); por fim, o professor A, o Coordenador e o Diretor, com 1 referência cada.

Considerações em que encontrámos a transversalidade da língua implícita: “(...) e, desta forma, os alunos melhorarem os resultados escolares, pois ao compreenderem bem o que leem, conseqüentemente irão compreender melhor todas as matérias, seja de que disciplina for” (Ref. 1, Coord). Na mesma linha de ideias, o testemunho do Diretor afirmando “que é importante o professor cativar os alunos para a leitura e, até, porém em prática estratégias de ensino explícito da língua materna, porque esta é essencial para a aprendizagem de todas as matérias que o aluno precisa aprender” (Ref. 1, Dir.).

Seguem-se as percepções dos professores sobre a importância da transversalidade da língua: “percebi que o ensino explícito e a transversalidade da língua são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos” (Ref. 1, Prof.A).

Segundo outra opinião, é necessário “tomar consciência da importância da transversalidade da língua materna para a compreensão de todas as matérias pelos alunos” (Ref. 1, Prof.D).

O professor C conclui que “a falta de compreensão do texto lido afeta o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina, pois o Português é transdisciplinar a todas as outras áreas de ensino” (Ref. 2) e que os professores deveriam começar a “a tronar a língua materna transversal em todas as matérias que ensino” (Ref. 3).

De facto “Quem não lê com fluência, com sentido do que foi lido, não compreende os conteúdos de todas as disciplinas, onde se inclui a matemática” (Ref. 1, Prof.F), por isso “o docente deve ter sempre presente a transversalidade da língua e a forma como o acionar esta transversalidade influi no desempenho e compreensão das matérias em outras disciplinas” (Ref. 2, Prof.F).

De acordo com o professor B, “A transversalidade do Português deve ser tida em conta em todas as matérias que o professor leciona” (Ref. 1), porque “Se, por exemplo, numa aula de matemática, eu tiver a preocupação de explicar o significado das palavras nas instruções matemáticas, o aluno consegue realizar um acesso mais rápido à compreensão da instrução” (Ref. 2, Prof.B).

Na mesma linha de pensamento, outro entrevistado afirma que *“aprendizagem da língua materna é extremamente importante para a aquisição e compreensão de outras matérias noutras áreas, porque a língua falada, escrita e lida é transversal, quero dizer, é necessária em tudo o que o aluno está a aprender”* (Ref. 3, Prof.G). Este docente ainda refere que a formação *“me ajudou a desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a Língua portuguesa como meio para o pleno domínio da leitura e da escrita, ampliando o domínio ativo nas mais diversas situações”* (Ref. 4).

O professor em cujo discurso encontramos maior número de referências relacionadas com o indicador aqui em análise testemunha o seguinte: *“Com a formação de português acabei tendo uma visão transdisciplinar do ensino do português, através de geração de ideias e de conhecimento”* (Ref. 3, Prof.E); *“também dei por mim a apostar mais no ensino explícito da leitura e da escrita e, também, na transversalidade da língua”* (Ref. 4, Prof.E); *“na disciplina de matemática, dou por mim a explorar o vocabulário das instruções antes de o aluno realizar os desafios”* (Ref. 5, Prof.E). Segundo este professor, *“a língua materna transversal a todas as disciplinas, quero dizer que não é apenas competência do professor de Português”* (Ref. 1, Prof.E), porque *“quando a aprendizagem do Português é bem concretizada, todas as outras matérias ganharão com isso”* (Ref. 2, Prof.E).

Como podemos constatar, todos os entrevistados concordam, refletiram e estão conscientes acerca da importância da transversalidade da língua materna, que deve ser reforçada e ensinada em todas as disciplinas para que os estudantes compreendam melhor as matérias escolares. Tal como afirma Carvalho,

*“a consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa pode desenvolver nos alunos competências que eles poderão pôr ao serviço de aprendizagens a fazer noutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), que serão essenciais para a sua formação geral; ii) e o facto de todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo”* (2006, p. 21)

Neste sentido cada vez é mais importante *“a valorização do ensino da leitura de forma transversal, como competência implicadora na compreensão dos conteúdos de todas as áreas curriculares, disciplinares e curriculares e não disciplinares”* (Alves, 2012, p.55).

Estes dados também vão ao encontro da teoria que explanamos neste trabalho (cf. Cap I, 1.5), em que vários estudiosos (Amor, 2006; Fonseca, 2004; Pereira, 2003; Valadares, 2003; Neves, 2004; Marques, 2007) defendem o estreitamento entre a língua materna e demais disciplinas curriculares, uma vez que *“a língua Portuguesa, através do*

desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” (Valadares, 2003, p. 31). Isto porque “Só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (idem).

#### **4.3.3. Indicador: Sucesso escolar**

Pelo quadro 4, observa-se que o indicador “Sucesso escolar”, após a formação continuada, foi percebido por todos os entrevistados. Os índices de percepção contabilizam entre 1 e 5 referências. Assim, no discurso dos professores A e E, foram encontradas 5 referências, seguindo-se os discursos dos professores C e F, com 4 referências. Com 3 referências, os discursos dos professores B e D e, ainda, dos órgãos de gestão (Coord. E Dir.). Por fim, surge 1 referência, alusiva ao sucesso escolar, no discurso do professor G.

O Diretor testemunha que, após a formação continuada de português *“os professores estão empenhados em aplicar novas estratégias de ensino para que os seus alunos consigam melhores resultados escolares”* (Ref. 1); acrescentando que a formação teve influência *“(…) no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem do aluno resultando em melhores resultados escolares, ou seja, no sucesso escolar e numa visão mais positiva da escola pública”* (Ref. 2). Por sua vez o Coordenador afirma que a formação foi *“Um ponto positivo para estimular e melhorar a atividade docente, trazendo junto maior qualidade no aprendizado dos estudantes, logo, melhoria dos resultados e mais gosto em estar na escola”* (Ref. 2).

De acordo com o professor D *“O sucesso escolar dos alunos depende muito da aprendizagem do Português, por ser a língua materna do nosso país e porque todas as outras matérias, de matemática, de ciências... dependem se o aluno compreende bem o português”* (Ref. 1). Em sintonia, o professor B afirma que *“ensino explícito da leitura e da escrita, acredito que os alunos conseguirão melhorar os seus resultados académicos”* e que *“se eu aplicar a pedagogia diferenciada, acredito que consigo melhores resultados académico”* (Ref. 1 e 2, Prof.B).

O professor C diz que *“após cada formação há uma amplitude na gama de conhecimentos que podem ser ou não utilizadas no âmbito de sala de aula e na sua vida como um todo e tendo como foco o sucesso escolar dos estudantes”* (Ref. 4). Neste sentido, o professor F, confirma: *“tentei eu própria ser criativa para estimular o envolvimento dos*

*alunos. Desta forma, consegui mais sucesso na aprendizagem” (Ref. 2, Prof.F); “As estratégias agora utilizadas desenvolveram mais conhecimento e conseqüentemente mais sucesso escolar” (Ref. 3, Prof.F); “a minha alteração de práticas aumentou o sucesso escolar dos alunos” (Ref. 4, Prof.F).*

Outros professores confessam: *“e, assim, sinto que estou a conseguir que eles tenham melhores resultados na aprendizagem e mais sucesso escolar” (Ref. 5, Prof.A); “Esta alteração de práticas já tem tido resultados positivos. Alguns alunos têm melhorado o seu desempenho e, no geral, considero que a classe espelha maior sucesso escolar” (Ref. 1, Prof.E).*

Interligando estes testemunhos sobre a prática, após a formação continuada, com os autores que explanamos na parte teórica que sustenta este trabalho, verifica-se que há uma correlação entre o que os entrevistados dizem e sentem e o que falam os investigadores. (Valadares, 2003; Marques, 2007; Sá-Chaves, 2009; Chimentão, 2009; Alves, 2012).

Por exemplo, Chimentão (2009) fala da formação continuada na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino e rumo ao sucesso escolar dos estudantes. Já Alves (2012, p. 35), afirma que a formação continuada, além de orientar para novas metodologias, entre outros objetivos, visa “contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na Escola.” (cf. Cap. II, 2.2.2). Referindo-se à transversalidade da língua materna, Marques (2007) diz que esta é um requisito para o sucesso escolar de todos os estudantes, porque passam a compreender melhor o vocabulário usado nas instruções das matérias de todas as disciplinas. De acordo com André (2003, p. 99)

“Se se pretende afetar a qualidade do ensino e da aprendizagem, é preciso criar espaço para a formação docente em serviço, ou seja, para a formação continuada dos professores. Torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-los em direção ao sucesso escolar de todos os alunos.”

O professor deve ter a preocupação constante de atualizar-se, procedendo a uma revisão crítica de sua proposta pedagógica e de sua atuação, possibilitando aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento afetivo cognitivo e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Em suma, a investigação científica, os testemunhos dos órgãos de gestão e as referências encontradas nos discursos dos professores indicam que a formação continuada é capaz de fornecer resultados relevantes para o sucesso escolar.

#### **4.3.4. Indicador: Desenvolvimento profissional**

O último indicador, denominado “Desenvolvimento Profissional” também apresentou valores significativos no computo de todos os entrevistados, seja nos professores que frequentaram a formação continuada de português, seja nos órgãos de gestão participantes neste estudo. Assim, por ordem crescente, com 1 referência, o professor C; com 3 referências, os professores D, E e o Coordenador; com 4 referências, os professores B e G; com 5 referências, o professor A e o Diretor e, por fim, com 6 referências, o professor F. Isto poderá indicar que o processo de formação continuada certamente foi capaz de promover esse desenvolvimento nos participantes.

Assim, passaremos a transcrever algumas partes dos discursos dos participantes entrevistados. Alguns testemunham por que motivo decidiram frequentar a formação continuada de português *“A partir do momento em que percebi que minhas metodologias precisavam ser modificadas levando em consideração as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nesta área de ensino”* (Ref. 4, Prof.G); *“Diante do grande desafio enfrentado pelo docente e das atuais mudanças no contexto social, faz-se necessário que o docente se mantenha atualizado no desempenho das práticas pedagógicas, garantindo assim a qualidade do processo ensino-aprendizagem”* (Ref. 2, Prof.E); *“quem realmente ama a carreira tem que estar o tempo todo ligado nas novas descobertas e buscando novas prática”* (Ref. 1, Prof.B);

Após a formação continuada de português, alguns professores assumem que *“Agora sou mais cuidadosa no planejamento de tarefas e maneiras de ensinar”* (Ref. 1, Prof.C); *“ao vislumbrar novas técnicas práticas percebe-se que precisamos mudar, pois estamos em um mundo que está em constante mudança e evolução”* (Ref. 6, Prof.F); *“comecei a aplicar mais a pedagogia diferenciada”* e *“comecei a refletir mais nas estratégias e tarefas de acordo com cada aluno como um só e evito uma aula para todos sem diferenciação”* (Ref. 1 e 3, Prof.E); *“é urgente tornar a aprendizagem da leitura e da escrita transversal a tudo o que o aluno aprende”* (Ref.1, Prof.A); *“antes de fazer o planejamento das minhas aulas, penso o que poderia ser mais adequado a cada aluno da classe e preparo tarefas com foco em cada aluno”* (Ref. 5, Prof.A);

De acordo com outros entrevistados, a formação continuada contribui *“para que o professor recorde técnicas, estratégias e atividades que possam estar esquecidas”* e *“aprimorar a prática pedagógica consideradas essenciais e permanentes no fazer pedagógico diário”* (Ref. 2 e 1, Prof.D); *“para a reflexão da prática pedagógica, também*

*possibilita identificar quais são as principais dificuldades encontradas no contexto de sala de aula*” (Ref. 2, Prof.G); *“formação fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura”* (Ref. 1, Prof.F); *“ao nível da escrita, fez com que eu aprendesse estratégias que nunca tinha experimentado, como algumas formas de planeamento do texto e algumas formas de revisão realizada pelo discente ou pelo professor a par com o aluno”* (Ref. 2, Prof.F); *“é uma forma de o professor se manter atualizado em novas práticas”* (Ref. 2, Prof.B):

Segundo outros testemunhos, na formação continuada *“acho que se aprende muito na partilha de práticas pedagógicas e com a apresentação de exemplos de sucesso apresentados pelos formadores”* (Ref. 3, Prof.D); *“o professor obriga-se a reflectir naquilo que faz em sala de aula e a mudar ou aprimorar práticas tendo em conta as características de cada aluno que está na sua classe”* (Ref. 3, Prof.G); *“há uma amplitude na gama de conhecimentos que nos dá uma visão mais actual da importância entre a teoria e a prática, e o que podemos transpor para a nossa realidade”* (Ref. 5, Prof.F);

A formação continuada de português *“Me ensinou, ainda, a práticas de ensino explícito da leitura e da escrita, práticas muito focadas nos conteúdos que levam o aluno à descoberta e ao gosto no seu aprendizado”* (Ref. 1, Prof.G); *“influencia diretamente em nossas práticas. Do meu ponto de vista é preciso perceber que que mundo também deve ser alterado na sala de aula”* (Ref. 4, Prof.F); *“com toda a certeza ao vislumbrar novas técnicas práticas percebe-se que precisamos mudar”* (Ref. 4, Prof.A);

O Coordenador conclui que *“(…) a formação traz à tona possibilidades de atividades que estão adormecidas no professor(a), fazendo com que este seja estimulado a executar atividades mais prazerosas para os estudantes.”* (Ref. 2, Coord.). Esta fala pode ser complementada pelo Diretor em *“(…) é uma forma de puxar pelos professores para o estudo, a pesquisa de novas estratégias e, ainda mais, para a reflexão sobre o trabalho que realizam.”* (Ref. 3, Dir.).

Quando questionados sobre o contributo da formação continuada no desempenho dos docentes e nas finalidades da escola, os órgãos de gestão, consideram que *“A formação continuada é de grande relevância para todo o fazer pedagógico da escola, pois traz atualidades e atualizações dos profissionais da educação, visto que vivemos em um mundo que está em constante mudança, teorias novas surgem a todo momento e o espaço das formações é primordial para essas discussões, reflexões e atualizações”* (Dir., cf. entrevista, em Apêndices). Por sua vez, o Coordenador diz que *“A formação continuada fomenta a*

*busca constante para a melhoria do trabalho docente, assim como aumenta a qualidade do ensino e desempenho dos estudantes nos diversos aspectos da vida cotidiana”* (Coord., cf. entrevista, em Apêndices).

Como os testemunhos demonstram, os participantes neste estudo atestam a importância que a formação continuada tem no desenvolvimento profissional dos docentes. O conceito de desenvolvimento profissional leva à ideia de evolução, crescimento e ampliação de conhecimentos e práticas, sendo que a prática e o conhecimento teórico, são indissociáveis na ação do professor (Almeida, 2014). Segundo Martins (2008, p. 58, a formação continuada

“tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além da reflexão sobre a prática, que tomada em conjunto e diante da realidade educacional podem realmente ser introduzidas no contexto real”.

Também Formosinho (2009) atesta sobre a formação continuada cuja finalidade segue em torno do aperfeiçoamento pessoal do professor e social, ou seja, dos alunos, das escolas. Aperfeiçoamento que se dá por meio da prática associada ao conhecimento teórico tendo como meta a qualidade da educação e o sucesso escolar dos estudantes. Outros autores falam em formação continuada de professores aliando a teoria e a prática e promovendo a educação para a reflexão, porque “(...) a prática reflexiva traz consigo a responsabilidade sobre a ação, e é essa crescente consciência de suas responsabilidades perante a sociedade”. (Schon, 2000, p. 36). Segundo este estudioso

“O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente” (idem, p.38).

Neste sentido, há quem defenda uma formação continuada na escola para possibilitar o fazer pedagógico acompanhado de constante reflexão individual e coletiva, na e para a prática com os alunos, com a intenção de ressignificar as suas práticas e teorias (Silva, 2011).

De facto, para os docentes, a formação continuada contribui para que “possam estar em constante processo de aperfeiçoamento profissional; por isso, a ampliação da oferta desses cursos é compreendida como estratégia incipiente no percurso que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação” (De Oliveira et al, 2020, p. 196).

De acordo com Costa (2016, pp 25-26) “Os impactos da formação contínua trazem um aprendizado muito mais rico, pois é nesse local que o docente aprende sobre a própria profissão, sobre como ensinar e o que ensinar a seus alunos”. E essa riqueza é ainda maior

em se tratando de docentes que lecionam grandes turmas de alunos, com as mais diversificadas características, uns com pobreza lexical, outros que nunca cresceram contactando com livros e leituras. Por isso, a formação continuada pode ser uma mais valia se for acompanhada da prática, da ação pedagógica diária, porque “é no dia a dia da escola que o docente avança em sua própria ação e, assim, a escola também se modifica, e o ensino de qualidade torna-se uma realidade” (idem). Em consonância, Roldão (2017, p. 196) diz que “a formação de profissionais já atuantes terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes”.

Ainda citando esta autora, “o desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional.” (idem, p. 201).

#### **4.4. Palavras mais frequentes**

Depois de uma análise científica com indicadores webQDA, pes quarenta palavras mais frequentes nos discursos dos entrevistados.

Observando, o conjunto das palavras/expressões verifica-se de imediato, as que têm maior número de ocorrências, nomeadamente “formação continuada”; “sucesso escolar”; “leitura e escrita” e “novas estratégias”. De facto, estas expressões espelham a experiência vivenciada pelos participantes neste estudo, como vimos pelos seus testemunhos. Professores que frequentaram a formação de português, que refletiram sobre a sua ação e aplicaram novas estratégias apostando no aluno como centro do ensino e aprendizagem para que o sucesso escolar fosse garantido. No entender de Gomes et al (2018, s/p.),

“Para que a escola cumpra sua função social e promova o desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz-se necessário que todos os educadores tenham em sua prática pedagógica ações que envolvam todas as áreas do conhecimento favorecendo condições de aprendizagem, seja ela coletiva ou singular, sabendo que o processo de ensino aprendizagem está intimamente ligado ao trabalho docente, sendo que a dinâmica de sala de aula e a melhoria do ensino só poderão alcançar sucesso se ele estiver preparado para assumir o compromisso de fazer com que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento”.

Ainda olhando a nuvem, em segundo plano surgem palavras e expressões como: “alunos”; “reflexão”; “alfabetização”; “professores”; “comunicação”; “linguagem e comunicação”; “estratégias de ensino”.

É para e pelos alunos que o professor existe e, cada dia mais, o professor deixou de ser o detentor do conhecimento para ser investigador e facilitador da aprendizagem, numa ação pedagógica direcionada para os seus alunos. Neste sentido o professor “deve oportunizar novos meios de ensino e buscar novas estratégias que valorizem o potencial do aluno incentivando-o a desenvolver uma habilidade que favoreça a sua aprendizagem dentro da escola” (idem).

Outras leituras podem ser extraídas da nuvem de palavras. Por exemplo, em terceiro plano podemos ler: “competência comunicativa”; “transversalidade”; “melhoria”; “reflexão docente”; “sala de aula”; “inovação”; “ler e compreender” ... Com estas palavras, poderíamos construir uma frase, por exemplo: com a reflexão docente sobre a sua ação em sala de aula, o professor aplica a transversalidade da língua materna, fazendo o aluno ler e compreender e levando-o ao desenvolvendo da competência comunicativa, que resultará numa melhoria dos resultados escolares. Como se sabe,

“O contato com a leitura é imprescindível, pois o letramento é a nossa necessidade cotidiana de ação pela linguagem por meio da leitura e da escrita, sendo o aluno um observador e um questionador dentro da sala de aula. Sua potencialidade de desenvolver uma oralidade precisa será de grande importância, sendo que a comunicação favorecerá uma aprendizagem significativa” (Ibidem).

Uma frase criada a partir das palavras encontradas. Uma citação que vai ao encontro da mensagem da frase e que expressa a ação pedagógica do professor e a importância da leitura e da transversalidade da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão deste estudo, recordamos que o nosso fio orientador foi a pergunta de partida com a qual nos questionámos e a partir da qual objetivámos analisar os contributos da formação continuada de Português, centrada na escola, e de que modo ela se traduz na mudança/melhoria das práticas educativas, na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Através das respostas aos objetivos específicos iremos descobrir a resposta a este objetivo geral.

**i) Compreender as implicações que a atividade docente do professor/formando tem no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em São Luís de Maranhão.**

Pelas respostas dos entrevistados, antes e depois da formação continuada de português, podemos concluir que a ação pedagógica e toda a atividade docente tem muitas implicações no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes da formação, os entrevistados apontaram vários constrangimentos no que respeita ao ensino e aprendizagem dos alunos: poucos hábitos de leitura; falta de gosto para ler; vocabulário reduzido; falta de compreensão dos enunciados escritos; linguagem e comunicação muito reduzidas; falta de motivação em tudo o que diz respeito à escola; ausência da colaboração familiar... (cf. Cap. IV, 4.2.1.; 4.2.2.; 4.2.3).

Os professores também descreveram algumas das estratégias mais frequentes que usavam, antes da formação de português: planeamento das aulas sem atenderem à diversidade dos alunos; uma forma de ensino mais tradicional, insistindo na memorização de conceitos, muito treino da letra cursiva; leitura silenciosa pelos alunos, sem o professor contextualizar o assunto e sem ler ele para a turma; tarefas muito dirigidas a partir do livro de português... (cf. Cap. IV, 4.2.4).

Verifica-se que os professores, a maior parte das vezes, se limitavam a repetir modelos adquiridos durante a sua passagem pela escola e durante a sua formação inicial. Ou seja, punham em prática “uma vivência pedagógica tecnicista, inspirados nas teorias behavioristas, tão presentes ainda nos materiais pedagógicos” (de Oliveira, s/d, s/p.). A mesma autora afirma que se os professores não foram ensinados a aplicarem estratégias para o desenvolvimento da leitura, porque “tiveram uma formação de Língua Portuguesa baseada

nessa formação tradicional” (idem), claro que têm dificuldade em desenvolver a habilidade leitora nos alunos.

Durante e após a formação de português, os professores apresentam outro discurso, principalmente no que respeita a alteração da prática e de estratégias, em que os professores confessam que passaram a refletir mais sobre a sua ação em sala de aula e a planificar de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, o que levou a que os alunos estivessem mais predispostos e mais motivados para aprenderem a leitura e a escrita. Até os órgãos de gestão notaram que os professores estavam mais envolvidos e mais empenhados em chamar a família para os assuntos da escola. (cf. Cap. IV, 4.3.1).

De acordo com Silva e Silva (2020), o planeamento adequado para cada tipo de aluno, é essencial, sendo que ele precisa buscar conhecer a realidade dos seus estudantes para, assim, fazer escolhas de textos que despertem a atenção e o interesse dos educandos para o gosto de ler e de estar na escola “uma vez que o professor é um modelo a ser seguido, ele precisar também gostar de ler para poder ensinar a leitura a seus alunos” (idem, s/p.). Por isso faz-se necessário que os professores busquem estratégias e textos de Literatura Infantil que despertem a curiosidade e deem prazer aos estudantes do ensino fundamental.

De acordo com os dados recolhidos e analisados, e indo ao encontro de estudiosos no assunto, podemos concluir que, de facto, a ação do professor tem muitas implicações no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, indo ao encontro do primeiro objetivo específico delineado. Podemos, então, validar o primeiro objetivo específico deste trabalho.

- ii) **Averiguar se, pelo ensino explícito da leitura, através de vários tipos de textos, as crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental, compreendem melhor o que leem.**
- iii) **Verificar se as estratégias do ensino da leitura (antes, durante e depois), e da escrita, permitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nos anos iniciais, do ensino fundamental.**

Por serem dois objetivos específicos muito semelhantes, iremos resolvemos colocá-los juntos. Assim, De acordo com os testemunhos dos entrevistados, depois de terem frequentado a formação de português, eles perceberam a importância de aplicarem estratégias de ensino explícito da leitura e da escrita, tais como: planificação do texto; chuva de ideias; levantamento dos conhecimentos prévios; introduzir uma nova letra a partir da leitura de uma história; dramatização de leituras; revisão do texto depois da escrita; leitura em roda; mais aulas de escrita de texto; levar o aluno à descoberta; aplicar pedagogia diferenciada na turma; ... (cf. Cap. IV, 4.3.1 e 4.3.2).

De acordo com Solé (2013) e Sim-Sim (2008) as estratégias de compreensão da leitura são procedimentos, ou seja, são conteúdos de aprendizagem, por isso têm que ser ensinadas. O professor tem que ensinar estas estratégias, antes, durante e depois da leitura, para que o aluno as aprenda e faça uso delas na compreensão dos textos que lê e que escreve. Na mesma linha de ideias, Martins e Niza (1998, p. 191), afirmam que “o domínio da leitura e da escrita implica a mobilização e a coordenação de diversas estratégias que são adquiridas através de sucessivas experimentações de produção e de compreensão de textos escritos significativos para quem aprende”.

Depois deste particular interligando a pesquisa científica e o nosso estudo, falta referir que os entrevistados também atestaram acerca dos aspectos positivos sentidos e observados depois de começarem a aplicar as estratégias de ensino explícito, quer para a compreensão da leitura, quer para a redação de textos escritos. Assim, os professores participantes neste estudo mencionam, por exemplo, que: os alunos melhoraram os resultados escolares; a alteração da prática aumentou o sucesso escolar dos alunos; mais resultados positivos no empenho e na aprendizagem; os alunos melhoraram o seu desempenho e andam mais motivados... (cf. Cap. IV, 4.3.3). Conclui-se, assim, que os alunos aprendem mais e melhor quando motivados para a aprendizagem e que a ação pedagógica do professor é fundamental (Alves, 2012).

Também os órgãos de gestão entrevistados (Coordenador e Diretor) mencionam que observaram: atividades mais prazerosas para os alunos com a aplicação de novas estratégias de leitura e escrita; comprometimento com a escola, quer por parte dos professores, quer dos alunos e famílias; mudanças positivas de práticas na sala de aula (cf. Cap. IV, 4.3.1).

Indo ao encontro dos objetivos específicos aqui explicitados, pelas respostas dos entrevistados, conseguimos averiguar que os professores, após a formação continuada que frequentaram, conseguiram perceber que o ensino explícito da leitura e da escrita contribuiu para que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental evidenciassem melhor compreensão, não só com relação ao que liam, mas também melhor compreensão do que ouviam e falavam, em suma, contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

- iv) Analisar como a formação contínua, centrada na escola, contribui para a formação de professores reflexivos, que participam de forma ativa no sucesso comunicativo dos alunos, através de novas estratégias de ensino de Português.**

Por fim, indo ao encontro do quarto objetivo, concluímos que a formação continuada, centrada na escola, além de ser uma mais valia para o desenvolvimento profissional docente, também promove a preparação de professores reflexivos que participam de forma ativa no sucesso comunicativo dos alunos, através de novas estratégias de ensino de Português, como se verificou nas respostas dos entrevistados que assim testemunharam este facto, a saber: ser mais cuidadoso no planeamento das aulas e na criação de materiais, não só para português, mas também para as outras matérias curriculares, que satisfaçam as necessidades e gostos dos alunos; adequação de um fazer pedagógico diário mais consciente e reflexivo; mudar ou aprimorar práticas tendo em conta as características de cada aluno. (cf. Cap. IV, 4.3.1.; 4.3.3. e 4.3.4.). Ademais, a opinião do Coordenador, resume bem os resultados da formação continuada de português “*A formação continuada fomenta a busca constante para a melhoria do trabalho docente, assim como aumenta a qualidade do ensino e desempenho dos estudantes nos diversos aspectos da vida cotidiana*” (cf. Cap. IV, 4.3.4, p. 81).

Os dados coletados possibilitaram um entendimento acerca da importância do ensino, da comunicação entre professores e alunos e da formação continuada de professores, meio pelo qual se pode impulsionar e fomentar a capacitação docente tanto para o ensino em geral, quanto para uma atuação pedagógica inclusiva e abrangente, a qual pode proporcionar a habilidade de lidar com as adversidades e diferenças dentro das salas de aula.

No que se refere aos processos de capacitação de professores, mostra-se imprescindível que os conhecimentos adquiridos sejam diretamente associados à complexidade da incompletude, uma vez que os profissionais atuantes da educação devem enxergar a busca pelo conhecimento de uma perspectiva constante e contínua, enquanto um processo que passa por construções e reconstruções a partir das demandas e objetivos em que se fundamentam as suas atividades (Freire, 2011).

Professores altamente qualificados e competentes são a chave para sistemas educacionais excelentes. Esta tem sido uma mensagem constante resultante do trabalho da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em educação por meio de programas como o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS). Em uma sociedade do conhecimento, os professores também são cada vez mais vistos como profissionais do conhecimento, trabalhando na linha de frente de um dos mais importantes sistemas de criação e transferência de conhecimento da sociedade: a educação (Lucarelli, 2015).

Dessa forma, pode-se observar que tão importante quanto educar bem, é formar bem os educadores, na medida em que se deve aproximá-los da construção de uma prática docente qualificada, que esteja próxima da necessidade local do aluno, que valorize a profissionalidade docente, as práticas formativas e, sobretudo, uma análise dos resultados após as formações de professores, para que tais formações, de fato, façam a diferença. A partir de tais reflexões, conhecer as situações e ocorrências das demandas educacionais, a par das perspectivas dos professores na prática docente, é fundamental para o direcionamento do caminho em busca de resolução de problemas em relação ao ensino e aprendizagem (Garcia, 2013).

Em concluindo, e dando resposta ao objetivo geral, a formação continuada de português, centrada na escola, mostrou-se uma estratégia eficaz para a melhoria das práticas educativas dos professores envolvidos e, ainda, para a mudança e adoção de novas estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, é de lembrar que, para ter sucesso, a formação continuada deve ser embasada nos desafios e constrangimentos vivenciados nas escolas, pelos estudantes e pelos professores, levando a que este encontre estratégias e práticas que resolvam e motivem os seus clientes para os assuntos, promovendo o sucesso escolar e o gosto pelo aprendido.

## **CONCLUSÃO DO TRABALHO**

Para encerrar este trabalho pensamos ser importante tecer algumas considerações finais sobre todo este percurso investigativo.

A partir do exposto percebemos como a formação continuada dos docentes é fundamental para um desempenho docente de qualidade, desde que ela seja baseada na reflexão na ação. Percebemos que, apesar de a teoria ser essencial para aceder ao conhecimento, a compreensão dela se dará mediante a prática com os alunos, na sala de aula, onde o professor poderá confirmar na prática o que a teoria diz.

Com este trabalho acreditamos ter contribuído para a mudança de práticas e estratégias no fazer pedagógico dos docentes que lerem estes dados. Acreditamos que eles poderão sentir-se contagiados para a participação de uma formação continuada em contexto escolar, por forma a embasarem a teoria e a prática em situação real, apostando numa ação reflexão e

De toda a forma, os dados apresentados neste estudo de caso, apesar de sua representatividade para o contexto em estudo, devem ser tomados apenas como um ponto de partida para o alargamento a outros contextos, a outras escolas brasileiras. Ademais esperamos ampliar estes conhecimentos a outros estudos já realizados e influenciar os leitores deste trabalho no caminho da formação continuada no fito do sucesso escolar dos estudantes do ensino fundamental.

Assim, esperamos que este estudo traga reflexões acerca da importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes e, acima de tudo, no fazer pedagógico dos professores em contexto escolar. Ademais, reforçar que a formação dos professores não pode ficar parada na formação inicial. Os professores têm que buscar novos conceitos, novos conhecimentos e estratégias na formação continuada e na partilha entre pares, não só no seu contexto de sala de aula, mas na sua escola e em toda a comunidade.

Como vimos, o professor é capaz de transformar a sua sala de aula, os seus alunos, a saber fazer e o saber aprender através das práticas, metodologias e estratégias que implementa, portanto, o professor é um elemento fundamental que se faz, e cada vez mais se deve fazer, presente na sociedade.

Por fim, queremos atestar a importância deste trabalho realizado sob a forma de pesquisa científica para o nosso crescimento pessoal e profissional. Sem dúvida que foi um percurso morado, mas gratificante pelo enriquecimento que produziu.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*, (2.<sup>a</sup> ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1994). Supervisão de Professores e Reforma Educativa. In *Revista IGE Informação*, Ano 3, n<sup>o</sup>1, pp. 28-34.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, E.B.C. (2007). Conceituando alfabetização e letramento. In C. Santos & M. Mendonça (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Almeida, M. I. de. (2014). Desenvolvimento Profissional Docente: Uma atribuição que também é do sindicato. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF>>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- Almeida, M. T. F. (2020). Sentidos e Significados do Brincar para Professoras: Reflexões sobre o Processo Formativo. *Revista de Ciências Humanas (Viçosa)*, v. n. 1.
- Alves, C.D.D. (2012). *O Fio de Ariadne. A Formação Contínua do PNEP e o Desenvolvimento da Competência da Leitura no 1.º CEB*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Alves, D.V. (2017). *Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. Ciência e Educação - Ambiente Virtual de Aprendizagem / Laboratório de Educação e Tecnologias Digitais – U*. Lisboa. Disponível em <https://cienciaeeducacao.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>. Consultado em 18/08/2021.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado. (Coord.), *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (pp. 169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

- André, M. (2003). *Proformação: relatório de análise dos memoriais*. São Paulo: PUC/MEC/SEED.
- Antunes, R. (2009). *Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho, (11ª ed.)*. São Paulo: Boitempo.
- Araújo, C. M.; Araújo, E. M. ; Silva, R. D. (2015). Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015. Pernambuco.
- Azevedo, C. B. & Tardelli, M. C. (2001). Escrevendo e falando na sala de aula. In: Chiappini, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.
- Azevedo, F. (Org.), (2007). *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Becker, G. S. (2002). The Age of Human Capital. In: Lazear, E. P. (Org). *Education in the Twenty First Century*. Stanford: Hoover Institution Press, pp. 3-8.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação, (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (2013). *Investigação qualitativa na educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental.
- Cabral, I & Alves, J.M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In Cabral, L. & Alves, J. M. (Org.). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cagliari, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (2002). Alfabetização e ortografia. *Revista Educar, Curitiba*, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Annee Psychologique*, 114, 647-662. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008051414854>. Acesso em 26 de dezembro de 2020.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Carvalho, D. P. (1998). A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Revista Ciência & Educação* (Bauru), vol.5 no.2, pp 81-90, <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>. Acesso em 11/05/2021. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73131998000200008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008)
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from *Novice to Expert*. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), pp. 5-51.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Org.). *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas* (pp. 39-54). Braga: Angelus Novus.
- Chimentão, L. K. (2009). O significado da formação continuada docente. In 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: de 2021.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111 – 136) Lisboa: Dinalivro
- Coelho, N.N. (2012). *A Literatura Infantil. Teoria-Análise-Didática*. São Paulo: Quiron.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. & Camps, A. (2008). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender* (F. Murado, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto: Edições Asa.
- Costa, A. P. (2012). *Metodologia Híbrida de Desenvolvimento Centrado no Utilizador*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De Oliveira, D. H. I., de Oliveira, F. R., Boeing, H. C. S., Basso, S. de O., & Costa, M. L. F. (2020). EaD e a Formação Continuada de Professores: processos e boas práticas. In *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 194-205. Acedido em maio 2021. Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/565>.
- de Oliveira, H. A. (s/d). Formação leitora do professor e as implicações na sua prática pedagógica na formação de alunos leitores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital*. Disponível em <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/2.14.pdf>. Acedido em dez. 2021.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, (2ª ed.), Porto Alegre: Artmed. p. 15-41.
- Dias, I.M.O. (2013). *Resolução de problemas matemáticos e histórias infantis: análise de uma experiência de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Diniz, M.M.F. (2007). *Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasil: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Dutra, E. F. (2009). Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis/SC. Acedido em maio 2021. Disponível em <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/680.pdf>
- Estrela, A. (1992). Formação Contínua de Professores: Uma Exigência Para a Inovação Educacional. Em A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 43-46). Lisboa.
- Ferraço, C. E. (2008). *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas*. São Paulo. Ferrer.
- Ferreira, D. (2018). *Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem – Dislexia – na Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreiro, E. (1992). *Reflexão sobre a alfabetização, (20ª ed.)*. São Paulo: Ed.
- Ferreiro, E. (1992). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- Fischer, S.R. (2006). *História da leitura*. São Paulo: Unesp.
- Flick, U. (2009). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- Fonseca, V. (2002). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem da leitura. *Cadernos da Associação Portuguesa de Dislexia* (1),10-23.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa. Âncora Editores.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores, Aprendizagem Profissional e Acção docente*. Porto: Porto editora.
- Franco, Â., Alves, Â.C. & Andrade, R. C. (1995). *Construtivismo: uma ajuda ao professor, (2ª ed.)*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Franco, C. (2001), (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa, (3ª ed.)*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Galliano, A. G. (1979). *O Método Científico: Teoria e Prática*. São Paulo: Habra

- García, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 29-57. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>.
- Gil, A.C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gimenes, O. M., & Martins, A. A. (2010). Supervisão Escolar: Entre os Ditames da Legislação e os Desafios da Prática Pedagógica. *Revista da Católica*.
- Gomes, A. T. S., Santos, R. N., Silva, A. Q. R., Silva, S. M., Santos, J. S. A. (2018). Formação do professor: desafios entre a teoria e a prática enfatizando o processo ensino aprendizagem. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. [www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br). Brasil.
- Gonzalez Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Guaresi, R., Oliveira, E., Oliveira, J., & Teixeira, L. (2017). A Consciência Fonológica e o Vocabulário no Aprendizado da Leitura e da Escrita na Alfabetização. *Revista (Con)textos Linguísticos*, 11(18), 97-109.
- Gutiérrez, R. F& Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la Escritura y Habilidades de Conciencia Fonológica en las Primeras Edades. *Bordón* 67 (4), 43-59.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, (8ª ed.). Campinas.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, em Portugal,
- Leite, R.F. & Pelúcido, R.G. (2010). *O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica: formando sujeitos críticos*. Acesso em 13/05/2021. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-reflexivo-e-sua-mediacao-na-pratica-pedagogica-formando-sujeitos-criticos/36723/>.
- Lima, M. S. L. & Gomes, M. O. (2002). Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, (2ªed.). São Paulo: Cortez.
- Marcelino, C. I. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.
- Marconi, M.A & Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*, (5ª ed.). São Paulo: Atlas
- Marconi, M.A & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*, (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, A. R. (2008). Eles podem inspirar a busca por soluções. *Revista Nova Escola*. nº216 Ano XXIII, p.58. São Paulo.
- Martins, I. O. (2013). *Habilidades para leitura e escrita: uma discussão com os PCN*. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB.
- Matuti, J. (1995). *Construtivismo*. São Paulo: Editora Moderna.
- Minayo, M. C.S. (2001), (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*, (18<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, S. M. & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias. *Educ. Pesqui.*, 40 (2), 449-466. São Paulo. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- Morais, J. (2003). *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreto, V. P. (2011). *Construtivismo. A produção do conhecimento em aula* (5.<sup>a</sup> ed.). Editora Lamparina: Rio de Janeiro.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Mortatti, M. do R. L. (2006). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.
- NELP - National Early Literacy Panel (2009).
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Braga. Universidade do Minho
- Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Brasil
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*. Ministério de Educación y Formación Profesional. *Edições do Journal of Education*. Ano de 2009.No. 350. Artigo Nº9. Acedido em maio 2021. Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) .
- Nunes, C. P. (2010). *As Ciências da Educação e as Práticas Pedagógicas: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia*. Tese de Doutoramento. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Oliveira, F. F. B.; Bôto, A.H.V.; Silva, S.C. & Cavalcante, M.M.D. (2013) A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia.

Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora. Acedido em maio 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3646>

Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

PF2022 – Plano de Formação 2022. (2022). Prefeitura de São Luís. Por uma cidade melhor. SEMED (Secretaria Municipal de Educação); SAE (Secretaria Adjunta de Ensino; Superintendência do Ensino Fundamental UEB Agostinho Vasconcelos. S. Luís. Brasil

Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga. Universidade do Minho. [Documento On-line] consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4249/1/L%c3%adnguaportuguesa1%c2%baciclo.pdf>, a 20 de março de 2015

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *A ciência da leitura* (pp. 245-265). Porto Alegre: Penso Editora.

Perrenoud, P.H. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa (2.ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1973). A linguagem e as operações intelectuais. In J. Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, & P. Oléron (Orgs.), *Problemas de psicolingüística* (pp. 63-74). São Paulo: Mestre Jou

PME – Plano Municipal de Educação (2015). Plano Municipal de Educação de São Luís-2015/2024. Prefeitura Municipal de São Luís. Pdf.

Polit, D.F.; Beck, C.T. & Hungler, B.P. (2004). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização, (5ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

Ponte, J. (2002) As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J, Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). *Cadernos de Formação de Professores,4*. Porto: Porto Editora

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais (6ªed)*. Lisboa: Gradiva

Rangel, M. (2008). Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: Ferreira, N. S. C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade, (7ª ed.)*. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, H.H.R.M. (2005). *A formação continuada do professor: uma experiência com o ensino Médio em rede*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Católica de Campinas.

- Rocha, J. (2018). *Supervisão pedagógica: discussão de modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB*. (Online). Acedido em maio 2021. Disponível em <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6209>.
- Rodrigues, M. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura. Dissertação de mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves (2009). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas* (Vol. 4). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school, *New Ideas in Psychology*, 57.
- Silva, R. A. da. Silva, F. N. A. da. (2020). O papel do professor na formação e hábito de leitura. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 04, Vol. 01, pp. 120-138. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959. Acedido em Dez 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-e-habito-de-leitura>
- Simonetti, A. (2007) *O Desafio de Alfabetizar e Letrar*. Fortaleza-CE: IMEPH.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, colaboração de Duarte, C.; Micaelo, M., Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, N., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério de Educação
- Soares, M. B. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais.
- Soares, M. B. (2004). Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pedagógica*, Artmed Editora.
- Soares, M. B. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*, (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, F. N., Costa, A. P. & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*.
- Souza, O. (1997). *Práticas de leitura e escrita nas aulas de Matemática: contribuições para uma abordagem da Matemática no Ensino Fundamental à luz da teoria da aprendizagem situada*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade de Minas Gerais.

- Spinillo, A. G. (2013). Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 138-154). Porto Alegre: Penso Editora.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tavares JR., Feres, F.L.C; Freguglia, R.S. (2014). A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. *Educação em Foco, Juiz de Fora*, v. 18, n. 3, p. 51-81, fev. 2014
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender Prender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista*. Ed. Artmed.
- Tozetto, S. S., Wengzynski, C. D., Martinez, F. W., Bullaty, A., Macenhan, C. & Nicolitto, M. (2012). Professores Brasileiros: Formação e Perfil. *Seminário de Pesquisa de PPE*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam*. SP: Moderna.
- Valadares, L. (2003). Transversalidade de Língua Portuguesa. *Cadernos CRIAP*, 35. Porto: Edições ASA
- Viana, F. L. (2001). Ensinar a ler, aprender a ler: uma análise das componentes linguísticas. *Saber e Educar*. N. ° 6, 47-57.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 14-44). Portugal: Pedago.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, v. 29, n 105, pp. 197-217.
- Vygotskii, L.S. (2003). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotskii, L.S. Luria, A.R. & Leontiev. A.N. (Org). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 1 – Guião das Entrevistas aos Órgãos de Gestão: Diretor/Coordenador**

O presente guião da entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona do Porto. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar de que forma a formação continuada, relacionada com leitura e a escrita, nos alunos dos anos iniciais, teve impacto na prática letiva.

Antes da entrevista será obtido o Consentimento informado, informar-se-á sobre a gravação em suporte áudio e sobre a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, que servirão para fins científicos e académicos.

#### **Identificação**

1. Qual é a sua categoria profissional?

Suporte pedagógico – Coordenação Pedagógica

2. Há quantos anos exerce a função docente?

10 anos Coordenação Pedagógica

3. Que disciplina (s) tem lecionado?

4. Há quantos anos desempenha funções como Diretor?

#### **Avaliação do Contexto**

5. Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente os alunos dos anos iniciais?

6. Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais da Escola, e em particular dos anos iniciais?

7. Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?

8. Que necessidade sentiu para haver uma formação continuada para português?

#### **Avaliação da Operacionalização**

9. Qual foi o impacto da formação continuada de Português na prática pedagógica dos professores?

10. Considera que os professores se empenharam na formação para adquirirem novas estratégias de ensino? Por quê?

11. Quais os fatores de melhoria relacionados que sente no quotidiano?

12. Qual é a sua opinião acerca da formação continuada, no geral?

13. Como avalia os resultados da formação, relativamente ao sucesso escolar e educativo dos alunos?

14. Enquanto Diretor/Coordenador, como avalia o contributo da formação continuada no desempenho dos docentes e nas finalidades da escola?

## Apêndice 2 – Entrevistas dos Professores

### Entrevista 1 – Prof. A

#### 1 – Dados pessoais e profissionais

Idade: 42

Habilitações académicas: Licenciatura em pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia

Tempo de serviço: 24 anos

ano que leciona: 1º ano

#### 2- Dados sobre o contexto

##### 2.1. – Tendo em conta as investigações atuais, para si o que é a leitura?

Processo de descoberta de muitos aspectos através de letras e imagens. Além disso, é a construção de sentido das palavras, pela fantasia, pela imaginação, pelo envolvimento do aluno, na leitura.

##### 2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?

A influência é ampla. O discente que faz uso da leitura no dia a dia tende a perceber os aspectos de tudo que rodeia de forma diferente, visto que essa leitura desperta nele o aspecto de ser curioso para conhecer o que está acontecendo com ele. Claro, que quem lê muito e bem, tem um vocabulário mais rico. No entanto, eu não tinha a percepção de que o ensino explícito da leitura e da escrita era muito importante. Agora, sim. Depois de frequentar a formação, percebi que o ensino explícito e a transversalidade da língua são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos.

##### 2.3. Em sua opinião qual a relação da aprendizagem do português no sucesso escolar do aluno?

Quem não lê com fluência, com sentido do que foi lido, não compreende os conteúdos dos de todas as disciplinas, onde se inclui a matemática.... Como falantes de português é mais fácil entender, mas muitas mensagens vêm por código escrito e não aceder ao significado é não entender.

##### 2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para o ensino da língua materna?

Quando se refere à leitura e a escrita, nos alunos das series iniciais, observa-se que as dificuldades apresentadas são variadas. Alguns têm “bloqueios” em assimilar os conteúdos

em seu devido tempo, ou seja, de acordo com o planeamento proposto, relacionar teoria e prática, escrever com espaçamento e interpretar de maneira sistemática, outros têm pouca motivação na escola, talvez por ser menos chamativa que os jogos da consola... Bem, muitas vezes até percebo a ausência das famílias. Não é bom, mas sinto que elas colocam a responsabilidade do sucesso escolar somente na escola e nos professores. Na verdade, eu preparava as aulas não atendendo à diversidade dos alunos. A minha forma de ensino era um bocado tradicional, começava pela letra e insistia na sua memorização. Com pouca frequência fazia o levantamento dos conhecimentos prévios. Agora contextualizo a letra através de uma história e reparo que os alunos estão mais predispostos para a aprendizagem.

### **3- Dados sobre a formação continuada**

#### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique.**

A formação fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura. Com a formação comecei a ser mais cuidadosa no planeamento de todas as aulas, sejam de Português, de Matemática, de ciências... por ter percebido que é urgente tornar a aprendizagem da leitura e da escrita transversal a tudo o que o aluno aprende, principalmente para que ele adquira vocabulário e saiba aplicar e, assim consiga melhor compreender as instruções das tarefas.

#### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Em tempos remotos a utilização das mídias sociais e das tecnologias fazem parte dessa inovação. Assim, no mundo em que vive é preciso “competir com as ferramentas digitais e jogos nas pontas dos dedos. Então, importa trazer esses recursos para a sala de aula porque tudo que envolve tecnologia desperta o interesse dos discentes. É verdade que pegar num livro em papel também é essencial. Para melhorar a compreensão da leitura e da escrita utilizei diversas estratégias da compreensão da leitura (antes, durante e pós) ao acto de ler, fizemos jogos de palavras, poemas.... Enfim, tentei eu própria ser criativa para estimular o envolvimento dos alunos e, assim, sinto que estou a conseguir que eles tenham melhores resultados na aprendizagem e mais sucesso escolar.

#### **3.3. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Influencia diretamente em suas práticas, pois após cada formação há uma amplitude na gama de conhecimentos que podem ser ou não utilizadas no âmbito de sala de aula e na sua vida como um todo

### **3.4. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim, com toda a certeza ao vislumbrar novas técnicas práticas percebe-se que precisamos mudar, pois estamos em um mundo que está em constante mudança e evolução. Por isso, antes de fazer o planeamento das minhas aulas, penso o que poderia ser mais adequado a cada aluno da classe e preparo tarefas com foco em cada aluno.

## **Entrevista 2 – Prof. B**

### **1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 38

Habilitações académicas: Licenciatura em pedagogia

Tempo de serviço: 20

ano que leciona: 2º ano

### **2- Dados sobre o contexto**

#### **2.1 – Tendo em conta as investigações atuais, para si o que a leitura?**

É um ato de sair de si e encontrar os outros num movimento de aprendizagem conjunto. Além disso, a leitura é, como sabemos, um poderoso instrumento para aceder ao conhecimento ... ah! também é uma conquista para a cidadania e é ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras.

#### **2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

Eles aprendem a linguagem do poder e que o mundo não se resume as paixões efêmera e vazia e prontamente que o mundo é muito maior e que lendo se chega a esse universo amplo. Aprendem a compreender o porquê de saber gramática e de como a aplicar em textos escritos. Com o ensino explícito da leitura e da escrita, acredito que os alunos conseguirão melhorar os seus resultados académicos. Para escrever e comunicar é necessário saber a estrutura das frases, daí a importância do ensino explícito da linguagem.

#### **2.3. Em sua opinião, qual a relação da aprendizagem do Português no sucesso escolar dos alunos?**

A transversalidade do Português deve ser tida em conta em todas as matérias que o professor leciona. Se, por exemplo, numa aula de matemática, eu tiver a preocupação de explicar o significado das palavras nas instruções matemáticas, o aluno consegue realizar um acesso mais rápido à compreensão da instrução e, assim, realizar a tarefa com menos dificuldade.

#### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

Nos meus alunos, tenho observado muitas dificuldades na compreensão da leitura. Perante um texto lido na aula, muitos alunos não sabem responder a questionários sobre esse texto. Também verifico que, no geral, todos têm um vocabulário muito reduzido e, muitas vezes, apesar de lerem bem as palavras, bem articuladas, com boa dicção, nem sempre compreendem o que leram por não saberem o significado. A ortografia também é um campo em que existe muita dificuldade, por isso o professor deve investir na lecionação de tarefas que desenvolvam a fonologia. As estratégias que eu utilizava antes da formação de português eram muito treino da letra cursiva, depois de ensinar cada letra do alfabeto e, depois, seguia muito os manuais escolares. Os estudantes faziam muitas cópias de frases e textos e muita leitura silenciosa (não dá pra fazer leitura em voz alta com tantos estudantes na classe, né?).

### **3- Dados sobre a formação continuada**

#### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique.**

Ajuda a dominar melhor a língua e, assim, nos comunicarmos melhor e termos estratégias atrativas para uma melhor aprendizagem. Durante e depois da formação de português comecei a pensar melhor as estratégias e as tarefas com foco no aluno. Na minha classe tenho diferentes alunos e se eu aplicar a pedagogia diferenciada, acredito que consigo melhores resultados académicos. Compreendi que, afinal, ler contribui para a compreensão do mundo, claro está passando pela compreensão das mensagens, seja num texto literário, ou nas instruções das tarefas.

#### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Dramatização da leitura, incorporando o texto dando ênfase ao mesmo, leitura em roda, interpretação textual. Também passei a fazer mais aulas de escrita de texto, primeiro comecei com texto coletivo, com todos os alunos a participarem na criação dele, depois comecei a dar plano de texto feito por mim e o aluno redigia o texto sozinho... agora estou a tentar que seja cada aluno a fazer o seu plano de texto, antes da escrita. Outra situação que passei a ter em conta foi o levantamento do léxico, dando palavras do tema e tentando que os alunos chegassem ao significado.

#### **3.3. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Eu acredito que quem realmente ama a carreira tem que estar o tempo todo ligado nas novas descobertas e buscando novas práticas. Por isso a formação continuada é uma forma de o professor se manter atualizado em novas práticas e, até se recordar de práticas que já usou e esqueceu. Um professor que consegue tempo para investir na sua formação continuada torna-se mais reflexivo e mais dinâmico, não para no tempo...

### **3.4. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim. Pois vamos aperfeiçoando nossa prática de forma criativa e didática. Durante a formação e depois de concluída, dei por mim a pensar nas minhas estratégias de ensino e se estariam adequadas a todos os alunos da minha classe. Por isso, comecei a fazer um planejamento mais focado em alguns alunos que tinham características muito diversificadas do resto da classe.

## **Entrevista 3 – Prof. C**

### **1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 40

Habilitações académicas: Licenciatura do curso pedagogia

Tempo de serviço: 22 anos

ano que leciona: 2º ano

### **2- Dados sobre o contexto**

#### **2.1 – Tendo em conta as investigações atuais, para si o que a leitura**

Processo de descoberta de muitos aspectos através das letras e imagens. É assim, ler é o processo complexo de decodificar símbolos para obter significado, isto é, para se entender o que se lê.

#### **2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

A influência é ampla. O discente que faz uso da leitura no dia a dia tende a perceber os aspectos de tudo que rodeia de forma diferente, visto que essa leitura desperta nele o aspecto de ser curioso para conhecer o que está acontecendo com ele. Um aluno que compreende como empregar a gramática e o vocabulário, quer na língua falada, quer na língua escrita, vai adquirir competências comunicativas bem mais desenvolvidas do que um aluno que apenas aprende as matérias por memorização e apenas sabe decifrar a leitura, em vez de ser treinado para a compreensão dela.

### **2.3. Em sua opinião qual a relação da aprendizagem do português no sucesso escolar do aluno**

Um dos problemas mais significativos é a falta de literacia em português, no domínio da leitura, interpretação e escrita. Esse problema é realçado na Matemática, principalmente na resolução de problemas, na medida em que a falta de compreensão do texto lido afeta o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina, pois o Português é transdisciplinar a todas as outras áreas de ensino

### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

Tem muito a ver com a desmotivação do aluno, com o pouco apoio dos pais. Na verdade, muitos pais também lutam com problemas económicos, daí ser difícil ajudarem as suas crianças. Normalmente os alunos que são mais desatentos ou que não têm um ambiente familiar que colabora com a escola, são alunos que têm dificuldades ao nível da ortografia, da compreensão do que lê e, mesmo, organização dos cadernos e materiais escolares. As estratégias que eu mais usava, para a alfabetização, segui tarefas de rotina, tipo: apresentação do fonema e do grafema, treino da escrita cursiva, escrita de palavras começadas pela letra, normalmente palavras do livro do aluno, ensinava uma canção com a letra... mas, muitas vezes ficava desiludida por ver nos rostinhos das crianças a dificuldade em entender, por isso repetia e repetia e repetia o desenho das letras e das palavras. Na leitura, sei que deveria ouvir a leitura de cada aluno diariamente, mas como eram tantos na classe, raramente ouvia meus estudantes a lerem em voz alta, mas fazia leitura em cora, isso fazia todo o dia.

## **3- Dados sobre a formação continuada**

### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique**

A formação fez com que cada planeamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura. Também fez com que eu, professora, começasse a tronar a língua materna transversal em todas as matérias que ensino. Percebi que muitas das dificuldades dos meus alunos na matemática são por não compreenderem o léxico ou o conteúdo das instruções. Compreendi que ler é a capacidade que a pessoa tem de decifrar signos escritos e não só, pois há vários tipos de leitura: a leitura de imagens, a leitura de símbolos, a leitura de sinais... olhe, até a leitura do tempo atmosférico, e muitas leituras mais.

### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

O uso da tecnologia. No mundo em que vive os mídias sociais e jogos nas pontas dos dedos, tudo que envolve tecnologia tende a ser atrativo para despertar o interesse dos discentes.

**3.3. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim, com toda a certeza. Ao vislumbrar novas técnicas e diferentes práticas percebe-se que precisamos mudar, pois estamos em um mundo que está em constante mudança e evolução. Durante a formação comecei a ser mais reflexiva, a pensar nas estratégias que usava e se estas estariam adequadas a todos os alunos da minha classe. Agora sou mais cuidadosa no planejamento de tarefas e maneiras de ensinar.

**3.4. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Influencia diretamente em suas práticas, pois após cada formação há uma amplitude na gama de conhecimentos que podem ser ou não utilizadas no âmbito de sala de aula e na sua vida como um todo e tendo como foco o sucesso escolar dos estudantes.

**Entrevista 4 – Prof. D**

**1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 37

Habilitações académicas: Licenciatura no curso de Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia

Tempo de serviço: 16

**ano que leciona: 3º ano**

**2- Dados sobre o contexto**

**2.1 – Tendo em conta as investigações atuais, para si o que a leitura?**

É a ampliação do repertório linguístico. Dominar o significado das palavras aumenta o entendimento. Assim, para haver uma leitura compreensiva é importante que a criança entenda por que é importante aprender a ler

**2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

Acredito que as leituras constantes contribuam para as habilidades de comunicação. A Prática da leitura frequente desenvolve o vocabulário a compreensão e a escrita, mas para isso é preciso que o professor tenha consciência que deve ensinar explicitamente o vocabulário, a gramática e diferentes formas de compreender o texto.

### **2.3. Em sua opinião, qual a relação da aprendizagem do Português no sucesso escolar dos alunos?**

O sucesso escolar dos alunos depende muito da aprendizagem do Português, por ser a língua materna do nosso país e porque todas as outras matérias, de matemática, de ciências... dependem se o aluno compreende bem o português, porque têm que saber decifrar e compreender as instruções para saberem responder aos questionamentos e, assim, realizarem as tarefas pedidas.

### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

São diversos os fatores que interferem na aprendizagem de leitura e escrita. Alguns problemas podem ser causados por fatores orgânicos ou mesmo emocionais. O mais conhecido é de maior probabilidade é a dislexia, porém é importante estarmos atento a outros sérios problemas, pois os mesmos estão associados à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros que também desmotivam a aprendizagem.

Ora, as estratégias eram muito dirigidas a partir do que vem no livro do aluno: apresentação da letra (ou do texto, na escolarização mais avançada), treino da escrita cursiva, treino da leitura de palavras, frases e textos do livro... mas deixe que diga, que às vezes o que vem no livro de português não é o mais adequado para este ou aquele aluno, porque tem vocabulário que nada tem a ver com as vivências dos alunos e, talvez por isso, nem sempre os alunos compreendiam a mensagem...

## **3- Dados sobre a formação continuada**

### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique.**

A formação fez com que cada planejamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura, que planejamos de forma motivadora e criativa para desenvolver uma leitura interpretativa. Também orientou os docentes para o ensino explícito da escrita, o que foi uma mais-valia. Compreendi que a leitura é o ato de ler um texto escrito passa pela decifração do código linguístico que, depois de adquirido, leva à capacidade de compreender a mensagem escrita.

### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Leitura para deleite em sala de aula, clube do livro. Leio todos os dias para os alunos tenho também uma biblioteca na sala de aula e eles levam os livros para lerem em casa após a

leitura previa em sala, fazemos roda de conversas e ele dão relatos escritos, falados e em vídeos.

### **3.3. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Aprimorar a prática pedagógica consideradas essenciais e permanentes no fazer pedagógico diário. Também contribui para que o professor recorde técnicas, estratégias e atividades que possam estar esquecidas e, também acho que se aprende muito na partilha de práticas pedagógicas e com a apresentação de exemplos de sucesso apresentados pelos formadores.

### **3.4. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim, pois nos direciona a trabalharmos os entraves linguísticos, saber adequar as necessidades dos nossos alunos, tomar consciência da importância da transversalidade da língua materna para a compreensão de todas as matérias pelos alunos e, também, a importância de um planeamento de aulas com estratégias de ensino explícito da leitura e da escrita.

## **Entrevista 5 – Prof. E**

### **1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 41

Habilitações académicas: Graduação Superior em Pedagogia e Pós-graduação: Supervisão e orientação educacional, Psicopedagogia

Tempo de serviço: 12 anos

ano que leciona: 4º ano

### **2- Dados sobre o contexto**

#### **2.1 – Tendo em conta as investigações atuais, para você o que é leitura?**

- Ato de ler é compreender a mensagem, através da decodificação, ou seja, processamento da linguagem. Bem, eu quero dizer que não é apenas decodificar os símbolos da escrita, é também construir sentidos do que se lê.

#### **2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influenciam na competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

Sim. Quando o docente se empenha no ensino explícito da leitura e da escrita, os alunos aumentam a sua capacidade comunicativa contribuindo não só para o desempenho dos alunos nas aulas, mas também para a sua formação autónoma, de forma que possam se apropriar de diversos contextos na compreensão da leitura.

### **2.3. Em sua opinião, qual a relação da aprendizagem do Português no sucesso escolar dos alunos?**

Sendo a língua materna transversal a todas as disciplinas, quero dizer que não é apenas competência do professor de Português, quando a aprendizagem do Português é bem concretizada, todas as outras matérias ganharão com isso, porque os alunos vão estar mais capazes de compreender as instruções e melhor responder aos desafios de outras disciplinas.

### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

Nos meus alunos observo muito a falta de conhecimento de vocabulário. A maioria tem um léxico pobre, o que dificulta a compreensão da leitura e a escrita dos textos. Também noto muita falta de criatividade na escrita de textos, sendo necessário muita orientação por parte do docente. Bem, a nível da leitura eu utilizava poucas estratégias, lia o texto em voz alta e mandava os alunos lerem silenciosamente, sem contextualizar o assunto. A nível da escrita, na verdade, dava o tema, e não insistia na planificação do texto. Agora reconheço quão importante é ajudar o aluno com a planificação do texto, ou com uma chuva de ideias, ou até com perguntas indicativas para a construção textual.

## **3- Dados sobre a formação continuada**

### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique**

Modificou muito. Com a formação de português acabei tendo uma visão transdisciplinar do ensino do português, através de geração de ideias e de conhecimento, levando os alunos a reflexão e não apenas a memorização e reprodução das matérias. Durante e depois da formação, sou mais cuidadosa no planeamento das minhas aulas de português e tento criar ou pesquisar tarefas mais direcionadas para os alunos de acordo com as características e cada um. Por outras palavras, comecei a aplicar mais a pedagogia diferenciada. Esta alteração de práticas já tem tido resultados positivos. Alguns alunos têm melhorado o seu desempenho e, no geral, considero que a classe espelha maior sucesso escolar.

### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Diferentes leituras, utilização de recursos audiovisuais. Criando condições para que o aluno possa raciocinar, elaborar, investigar, levando-os aos diferentes tipos de leitura. Na escrita tenho ensinado várias maneiras de planeamento de texto, antes da escrita e invisto mais tempo no desenvolvimento lexical. Como disse anteriormente, agora faço o levantamento

dos conhecimentos prévios através de uma chuva de palavras, enfim, uso mais estratégias para facilitar a redação do texto.

### **3.3. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Diante do grande desafio enfrentado pelo docente e das atuais mudanças no contexto social, faz-se necessário que o docente se mantenha atualizado no desempenho das práticas pedagógicas, garantindo assim a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

### **3.4. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim. Como já referi há pouco, comecei a refletir mais nas estratégias e tarefas de acordo com cada aluno como um só e evito uma aula para todos sem diferenciação. Também dei por mim a apostar mais no ensino explícito da leitura e da escrita e, também, na transversalidade da língua. Por exemplo, na disciplina de matemática, dou por mim a explorar o vocabulário das instruções antes de o aluno realizar os desafios.

## **Entrevista 6 – Prof. F**

### **1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 42

Habilitações académicas: Licenciatura em pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia

Tempo de serviço: 24 anos

ano que leciona: 5º ano

### **2- Dados sobre o contexto**

#### **2.1. – Tendo em conta as investigações atuais, para si o que é a leitura?**

Processo de descoberta de muitos aspectos através de letras e imagens. Além disso, é a construção de sentido das palavras, pela fantasia, pela imaginação, pelo envolvimento do aluno, na leitura. Ainda há o conceito que ler é juntar as letras, mesmo que se faça uma leitura silabada, mas na questão atual ler é muito mais que isso.

#### **2.2 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

A influência é ampla. Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos. O discente que faz uso da leitura no dia a dia tende a perceber os

aspectos de tudo que rodeia de forma diferente, visto que essa leitura desperta nele o aspecto de ser curioso para conhecer o que esta acontecendo com ele.

### **2.3. Em sua opinião qual a relação da aprendizagem do português no sucesso escolar do aluno?**

Quem não lê com fluência, com sentido do que foi lido, não compreende os conteúdos de todas as disciplinas, onde se inclui a matemática.... Como falantes de português é mais fácil entender, mas a maior parte das mensagens vêm por código escrito e não aceder ao significado é não entender. Por isso, o docente deve ter sempre presente a transversalidade da língua e a forma como o acionar esta transversalidade influi no desempenho e compreensão das matérias em outras disciplinas.

### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

Os problemas são vários por conta das diversas dificuldades... As mais frequentes aparecem impedindo o aluno de fazer uma leitura fluente, trocar letras, pular linhas e não compreender os textos. Muitas vezes os problemas familiares impedem o aluno de ter a cabeça “aberta”. Bem, sabe como é, na pressa de fazer com que elas leiam bem, caí no equívoco de tratar a leitura como um procedimento, isto é, ensinar a técnica, sem a experiência complexa onde o prazer está metido, então, forçava-os a ler livros/obras que não tinham pouco significado para eles ou a preencher registros de leitura para mostrar que estão lendo em casa.

## **3- Dados sobre a formação continuada**

### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique**

A formação fez com que cada planejamento seja feito de forma a despertar nos discentes o interesse pelo processo de leitura. Passei a considerar que o aluno realiza leitura quando compreende o que lê. Quando o aluno não sabe responder a um questionário acerca do que leu, considero que ele não sabe ler, mas apenas decifrar o código escrito. Ao nível da escrita, fez com que eu aprendesse estratégias que nunca tinha experimentado, como algumas formas de planejamento do texto e algumas formas de revisão realizada pelo discente ou pelo professor a par com o aluno.

### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Em tempos remotos a utilização das mídias sociais e das tecnologias fazem parte dessa inovação. Assim, no mundo em que vive é preciso “competir com as ferramentas digitais e jogos nas pontas dos dedos. Então, importa trazer esses recursos para a sala de aula porque

tudo que envolve tecnologia desperta o interesse dos discentes. É verdade que pegar num livro em papel também é essencial. Para melhorar a compreensão da leitura e da escrita utilizei diversas estratégias da compreensão da leitura (antes, durante e pós) ao acto de ler, fizemos jogos de palavras, poemas... enfim, tentei eu própria ser criativa para estimular o envolvimento dos alunos. Desta forma, consegui mais sucesso na aprendizagem, em geral. Bem, para aprimorar a escrita, como eu disse, passei a utilizar vários tipos de textos e a dar um feedback mais direcionado ao aluno. Ao ir ao encontro dos anseios do aluno, atualmente trabalho a escrita como um processo, moldando a habilidade de cada um, procurando sempre ampliar os conhecimentos linguísticos textuais e extratextuais, priorizando a prática da leitura no intuito de reforçar o poder de argumentação. As estratégias agora utilizadas desenvolveram mais conhecimento e consequentemente mais sucesso escolar.

### **3.3. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

Ver o processo de ensino e aprendizagem à luz de novas investigações "Obriga-nos" a refletir. Por isso, a formação continuada influencia diretamente em nossas práticas. Do meu ponto de vista é preciso perceber que que mundo também deve ser alterado na sala de aula. Daí que após cada formação há uma amplitude na gama de conhecimentos que nos dá uma visão mais actual da importância entre a teoria e a prática, e o que podemos transpor para a nossa realidade.

### **3.4. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim, com toda a certeza ao vislumbrar novas técnicas práticas percebe-se que precisamos mudar, pois estamos em um mundo que está em constante mudança e evolução. Naturalmente que a minha alteração de práticas aumentou o sucesso escolar dos alunos.

## **Entrevista 7 – Prof. G**

### **1 – Dados pessoais e profissionais**

Idade: 49 anos

Habilitações académicas: Pedagogia, Psicopedagogia clínica e institucional, (AEE) Atendimento Educacional Especializado

Tempo de serviço: 29 anos

ano que leciona: 5ºano

### **2- Dados sobre o contexto**

### **2.1 – Tendo em conta as investigações atuais, para você o que é leitura?**

Além de aumentar o conhecimento, a leitura serve para aprimorar o vocabulário e ajuda na construção textual, no conhecimento de mundo e a desenvolver a capacidade crítica do aluno. Responsabilidade e afeto são importantes para apoiar o desenvolvimento cognitivo da criança na aprendizagem, de forma transversal, porque o aluno é um sujeito único, já que ler mais que dominar a técnica da leitura é compreender, é ter prazer em ler, e é esse prazer que promove um aluno-escritor.

### **2.2 - Considere que o ensino explícito da leitura e da escrita influenciam na competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

Sim. O ensino explícito é muito importante seja na aprendizagem da leitura e da escrita, seja em outra matéria. Quando o educador ensina a finalidade da leitura e de uma escrita que pede ao aluno, este aplica-se com mais vontade e compreende que está a ler ou a escrever para um fim, não por acaso. Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir seus pensamentos e opiniões precisa dispor de um repertório ampliado e rico. Aprende-se a falar com precisão, quando se dispõe de boas leituras. Então podemos dizer ler que mais que dominar a técnica da leitura é compreender, é ter prazer em ler.

### **2.3. Em sua opinião qual a relação da aprendizagem do português no sucesso escolar do aluno?**

A partir do momento em que a criança encara o ato de ler como um ato prazeroso, de conquista de mais vocabulário, de magia e de conhecimento, a sua vida, acredito, passa a ter mais sentido. É importante não esquecer que a leitura de vários tipos de texto faz aumentar o entendimento das ciências, e faz com que o indivíduo crie o hábito de refletir. É da reflexão que surge a evolução interior, a evolução do pensar, do falar com coerência e do viver. Sem dúvida que a aprendizagem da língua materna é extremamente importante para a aquisição e compreensão de outras matérias noutras áreas, porque a língua falada, escrita e lida é transversal, quero dizer, é necessária em tudo o que o aluno está a aprender.

### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos seus alunos no Português. Que estratégias utilizava para a aprendizagem da língua materna?**

Graças a Deus nem todas as crianças têm dificuldade. Uns têm mais facilidade por ter adentrado no mundo da leitura cedo, incentivado pelos pais e/ou comunidade. No entanto, outros não tiveram contato com essa realidade com os livros antes de ter acesso a escola, viveram uma outra realidade. Portanto, para muitos alunos que iniciaram a “ler” na sala de

aula, a leitura é um fardo, por não terem sido previamente motivados e capacitados para o conhecimento das palavras escritas. Muitas das dificuldades que tenho encontrado nos meus alunos relacionam-se com o seu conhecimento prévio, o seu conhecimento do mundo e as suas vivências pessoais no seio familiar e comunitário. Grande parte dos meus alunos chega à escola com um vocabulário pouco rico, mesmo muito pobre, por isso é importante o tal ensino explícito da língua, para que entendam e saibam aplicar a língua de forma mais alargada. Sabe, atender a todos os alunos não é fácil, em especial com turmas tão numerosas

### **3- Dados sobre a formação continuada**

#### **3.1. De que modo a formação de português alterou a sua prática pedagógica? Justifique.**

Me ajudou a desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a Língua portuguesa como meio para o pleno domínio da leitura e da escrita, ampliando o domínio ativo nas mais diversas situações. Me ensinou que ler é descodificar o mundo, nomeadamente através do texto escrito e da aprendizagem do léxico que ajuda a compreender a mensagem do texto. Me ensinou, ainda, a práticas de ensino explícito da leitura e da escrita, práticas muito focadas nos conteúdos que levam o aluno à descoberta e ao gosto no seu aprendizado.

#### **3.2. Quais são as estratégias que mais utiliza para a melhoria da leitura e da escrita nos seus alunos, depois da formação de português? Justifique.**

Leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais; Rodas de conversa; Simulados; Produção textual. Em suma, o uso da leitura deleite como ferramenta de incentivo e estímulo à prática da leitura. Acima de tudo, a formação me ensinou a aplicar estratégias de sucesso mais vezes e de forma mais constante. Aprendi que ensinar um assunto e abordá-lo de longe a longe, não é boa prática para o aprendizado significativo.

#### **3.4. Qual é o papel da formação continuada na carreira do professor?**

A Formação contribui para a reflexão da prática pedagógica, também possibilita identificar quais são as principais dificuldades encontradas no contexto de sala de aula e nos permite a partir dos conhecimentos adquiridos, aprimorar o planeamento pedagógico a partir das dificuldades e necessidades dos alunos. Com a formação continuada o professor obriga-se a refletir naquilo que faz em sala de aula e a mudar ou aprimorar práticas tendo em conta as características de cada aluno que está na sua classe.

#### **3.3. Considera que a formação de português frequentada contribuiu para se tornar num professor mais reflexivo? Como?**

Sim. A partir do momento em que percebi que minhas metodologias precisavam ser modificadas levando em consideração as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nesta área de ensino. Durante e depois da formação dei comigo, muitas vezes, a procurar estratégias de ensino para o aluno A, B ou C... antes eu planejava a aula para a classe num todo, agora preocupo-me mais com cada aluno, principalmente com aquele aluno que está com mais dificuldade ou aquele que demonstra menos motivação para a escola.

## Apêndice 3 – Entrevistas dos Órgãos de Gestão

### ENTREVISTA ao DIRETOR

#### 2. Avaliação do Contexto

##### **2.1. Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente os alunos dos anos iniciais?**

No que diz respeito ao Ensino Público, destacamos como grandes entraves ao processo ensino aprendizagem e a apropriação do conhecimento por parte dos nossos alunos é falta de acompanhamento da família, a falta de responsabilidade da família em garantir o mínimo para o aluno, como a assiduidade na escola e a continuidade do estudo em casa. Destacamos também a precariedade e superlotação das escolas, um outro fator que dificulta o trabalho do professor em acompanhar melhor esse aluno e conseqüentemente afeta a apropriação do saber dos alunos.

##### **2.2. Na sua opinião, como é possível superar esses problemas, atendendo às necessidades contextuais do agrupamento, e em particular do 1º ciclo?**

As metodologias ativas têm se mostrado muito relevantes para a apropriação do conhecimento, visto que os alunos se tornam sujeitos e participantes ativos do processo, é importante também a valorização dos agrupamentos produtivos, onde os alunos aprendem com o outro através da mediação do professor. Outro fator preponderante é a formação do professor, dando-lhe suporte e ferramentas para utilizar em sala de aula. Os nossos alunos chegam à escola com pouco vocabulário e poucos hábitos de mexer em livros, de leitura em família, por isso penso que é importante o professor cativar os alunos para a leitura e, até, porém em prática estratégias de ensino explícito da língua materna, porque esta é essencial para a aprendizagem de todas as matérias que o aluno precisa aprender. Por fim, é necessário um trabalho de conscientização da família na importância da continuidade dos estudos em casa.

##### **2.3. Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários?**

Instrumentalizar os professores através de formações específicas de letramento para o ciclo de alfabetização; Oportunizar momentos de discussão sobre letramento; Elaborar e realizar projetos interdisciplinares com os alunos.

##### **2.4. Que necessidade sentiu para haver uma formação continuada para português?**

A necessidade surge a partir da escuta dos professores, onde demonstraram a necessidade deste tipo de formação para lhes dar mais segurança na sua prática docente. Alguns manifestaram querer aprender mais sobre como alfabetizar e motivar os alunos para a

aprendizagem da leitura e ficarem com o gosto pelo ler. Também disseram que sentiam necessidade em experimentar novas estratégias para a aprendizagem e ensino da escrita e, neste sentido, para o desenvolvimento do léxico. Em conclusão, os nossos professores estão empenhados em alterar práticas para o sucesso dos seus alunos.

### **3. Avaliação da Operacionalização**

#### **3.1. Qual foi o impacto da formação continuada de Português na prática pedagógica dos professores?**

Foi notório, pois evidenciámos mudanças positivas de práticas na sala de aula, por exemplo, práticas de ensino explícito do português, quer para o ensino da leitura, quer para o ensino da escrita. Evidenciámos, acima de tudo, e mais envolvimento e interesse, tanto dos alunos, quanto dos professores e, até envolvimento da família, por iniciativa dos professores que já tentam propor tarefas em família, puxando esta a ser mais colaborante com a escola.

#### **3.2. Considera que os professores se empenharam na formação para adquirirem novas estratégias de ensino? Por quê?**

Sim, como foi falado na questão anterior, percebemos mudanças na sala de aula, principalmente porque os professores estão empenhados em aplicar novas estratégias de ensino para que os seus alunos consigam melhores resultados escolares.

#### **3.3. Quais os fatores de melhoria relacionados que sente no quotidiano?**

- Maior envolvimento dos professores; Troca de experiências entre eles; Mais momentos de trabalho colaborativo entre docentes; Alunos mais ativos e participativos; Alunos mais empenhados em praticarem a leitura; Mais exposições, no átrio das escolas, de trabalho escritos; Família mais envolvida no processo.

#### **3.4. Qual é a sua opinião acerca da formação continuada, no geral?**

É uma ferramenta valiosíssima, pois além de ser um espaço de novas aprendizagens é, também, de trocar experiências, de partilhar, de informar e formar. Além disso, é uma forma de puxar pelos professores para o estudo, a pesquisa de novas estratégias e, ainda mais, para a reflexão sobre o trabalho que realizam.

#### **3.5. Como avalia os resultados da formação, relativamente ao sucesso escolar e educativo dos alunos?**

Os resultados são muito positivos, pois trazem reflexões práticas e ações que influenciam no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem do aluno resultando em melhores resultados escolares, ou seja, no sucesso escolar e numa visão mais positiva da escola pública.

#### **3.6. Enquanto Diretor, como avalia o contributo da formação continuada no desempenho dos docentes e nas finalidades da escola?**

A Formação Continuada é de grande relevância para todo o fazer pedagógico da escola, pois traz atualidades e atualizações dos profissionais da educação, visto que vivemos em um mundo que está em constante mudança, teorias novas surgem a todo momento e o espaço das formações é primordial para essas discussões, reflexões e atualizações.

## **ENTREVISTA ao COORDENADOR**

### **2. Dados do Contexto**

#### **2.1. Quais são os problemas identificados no ensino e aprendizagem, relativamente os alunos dos anos iniciais? Como é possível superá-los?**

Acompanhamento familiar das atividades escolares a serem desenvolvidas em casa e a devida nutrição dos alunos, que sofrem com o problema da fome em nosso país. Escolas em tempo integral para crianças suprirem as necessidades básicas de alimentação e acompanhamento pedagógico, contudo, não havendo essa possibilidade, continuar a atender os estudantes e suas famílias com o intuito de fomentar a maior participação das famílias na escola, quanto ao desempenho dos estudantes e no desenvolver de suas tarefas escolares.

#### **2.2. Em conformidade com esses problemas e necessidades contextuais, que objetivos a atingir são prioritários para o sucesso escolar?**

A alfabetização das crianças na idade certa para que os demais anos de escolarização aconteçam sem tantas dificuldades. Maior empenho dos professores no estudo, pesquisa e aplicação de estratégias de ensino explícito do português, por forma a motivar os alunos para a leitura e, ainda, enriquecendo o seu vocabulário para que compreendam melhor todas as matérias. A continuidade dos estudos é essencial para que os estudantes possam seguir uma meta de vida que contemplem a pretensão de uma carreira profissional que atenda as suas aspirações e desejos de crescimento.

#### **2.3 - Considera que o ensino explícito da leitura e da escrita influencia e competência comunicativa dos alunos? De que forma?**

Sim, de certa maneira. O ensino explícito da leitura e da escrita pode contribuir para o enriquecimento do léxico (os nossos alunos têm muito pouco e muito pobre vocabulário), também pode contribuir para ensinar estratégias de compreensão da leitura e, desta forma, os alunos melhorarem os resultados escolares, pois ao compreenderem bem o que leem, conseqüentemente irão compreender melhor todas as matérias, seja de que disciplina for. Na

parte da escrita se o aluno aprender estratégias de bem escrever, também este facto contribuirá para melhorar os resultados escolares, eu acho...

#### **2.4. Identifique problemas de ensino e aprendizagem nos alunos no Português que fizeram promover uma formação continuada para português?**

Para inspirar novas práticas de alfabetização e leitura para as crianças do ciclo de alfabetização. Dessa forma, desenvolver as competências necessárias para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos sem traumas e evitando o abandono.

### **3. Dados sobre a Formação Continuada**

#### **3.1. Considera que os professores, na atualidade, precisam de mudar as estratégias de ensino e aprendizagem?**

Sim, a maioria precisa. Não posso dizer que as práticas utilizadas pelos professores, antes da formação continuada, eram menos boas ou menos adequadas ao ensino do português, mas posso dizer que são práticas já muito repetitivas, muito expositivas, que o aluno realiza sem grande gosto. É preciso que os professores atualizem o seu saber pedagógico, tornando as suas aulas mais ativas, mais dinâmicas, recorrendo ao digital, por exemplo.

#### **3.1. Qual foi o impacto da formação continuada de Português na prática pedagógica dos professores? Justifique**

A formação traz à tona possibilidades de atividades que estão adormecidas no professor(a), fazendo com que este seja estimulado a executar atividades mais prazerosas para os estudantes. Esse impacto foi visível na aplicação de novas estratégias de leitura e de escrita em sala de aula. Também se verificou maior rendimento nos estudantes e muito mais qualidade no trabalho desenvolvido.

#### **3.3. Quais os fatores de melhoria relacionados que sente no quotidiano?**

Maior participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, comprometimento com as atividades. Ou seja, maior empenho nos professores em pesquisar e, até criar novas tarefas semelhantes às que foram faladas na formação. Também noto muito mais partilha de materiais e de ideias entre os docentes, assim como mais trabalho colaborativo dentro da escola. Noto que os professores conversam mais sobre como resolverem dificuldades de aprendizagem de determinado aluno. Noto os professores mais incentivados em chamar a família para os assuntos da escola, quando pedem tarefas em família.

### **3.4. Qual é a sua opinião acerca da formação continuada, no geral?**

Um ponto positivo para estimular e melhorar a atividade docente, trazendo junto maior qualidade no aprendizado dos estudantes, logo, melhoria dos resultados e mais gosto em estar na escola.

### **3.5. Como avalia os resultados da formação, relativamente ao sucesso escolar e educativo dos alunos?**

A formação continuada fomenta a busca constante para a melhoria do trabalho docente, assim como aumenta a qualidade do ensino e desempenho dos estudantes nos diversos aspectos da vida cotidiana.