

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.011)

# DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE E O CONHECIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS E METALINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

**Tânia Maria Massaruto de Quintal**

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP-SP, [tania.quintal@unifesp.br](mailto:tania.quintal@unifesp.br)

**Fraulein Vidigal de Paula**

Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP-SP, [fraulein@usp.br](mailto:fraulein@usp.br)

## RESUMO

Considerando a importância de se conceber a formação docente no diálogo com a realidade da sua atuação, realizamos uma pesquisa-ação com um grupo de professores alfabetizadores de uma escola pública na cidade de São Paulo. Nesta pesquisa, foi concebido, implementado e avaliado um programa de formação docente, contemplando competências necessárias para o seu fazer, no que tange à promoção das aprendizagens da leitura e da escrita, relacionadas aos conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e metalingüísticas. O programa de intervenção foi elaborado tendo como base as dimensões da competência docente, investigando a possível contribuição da formação para as aprendizagens dos professores e para suas práticas de alfabetização. Os resultados apontaram que a formação vivenciada contribuiu com desenvolvimento profissional docente, suscitou reflexões e novas formas dos professores participantes compreenderem a alfabetização,

viabilizando uma consciência maior das escolhas pedagógicas que embasam a sua atuação.

**Palavras-chave:** habilidades metalinguísticas; psicologia cognitiva; alfabetização; formação de professores; desenvolvimento profissional docente.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa –ação realizada com um grupo de professores alfabetizadores de uma escola pública na cidade de São Paulo<sup>1</sup>. A pesquisa concebeu, implementou e avaliou um programa de formação docente, cujo conteúdo foi o conhecimento teórico-prático sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística, de habilidades cognitivas e linguísticas, nas relações com aprendizagem da leitura e da escrita, investigando a possível contribuição da formação vivenciada para as aprendizagens dos docentes e para suas práticas de alfabetização.

O objeto da pesquisa, por ser uma proposta de formação continuada para professores, dialoga tanto com as pesquisas atreladas ao conteúdo dessa formação, quanto com as pesquisas que discutem concepção de formação docente. Apresentaremos a seguir tais referenciais, que embasam e justificam o presente estudo.

Pesquisas atuais oriundas da Psicologia Cognitiva, Neurociências, Ciências Cognitivas vêm demonstrando a importância do ensino explícito, sistematizado e intencional das correspondências fonográficas, do princípio alfabético e do desenvolvimento metalinguístico (como a consciência fonológica, um de seus elementos) para garantir um desempenho melhor dos alunos na aquisição da leitura e escrita. Esta discussão aparece no documento *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos relatório final* (BRASIL, 2007; 2019c), solicitado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados da época (2003), com demanda de apresentar sugestões para o aprimoramento da legislação e políticas relacionadas à alfabetização no país.

As recomendações do relatório para as gestões das políticas educacionais e para as instituições de formação de professores indicam, dentre outros pontos, a necessária formação científica atualizada dos professores, incluindo a imprescindível revisão das orientações nacionais sobre a alfabetização e atualização dos

1 Parte do texto deste artigo compõe a tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação da coautora, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IP-USP (ver QUINTAL, 2021).

programas de formação dos professores, de forma que se tornem compatíveis com os conhecimentos científicos produzidos na área (BRASIL, 2007). É importante destacar que o referido documento faz alusão a um campo específico de pesquisas, baseadas na Neurociência e Ciência Cognitiva da Leitura, que teriam produções científicas ainda pouco apropriadas pela legislação educacional e cursos e programas de formação de professores.

Em 2019 a discussão presente neste relatório de 2003 reaparece, por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019b). O referido relatório ganha uma nova edição do ano de 2019, na medida em que suas discussões e concepções teóricas se coadunam com a proposta da nova política (BRASIL, 2019c).

Em 2021 é publicado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe) (BRASIL, 2020), documento elaborado por um grupo de especialistas composto pelo Ministério de Educação (MEC), apresentando uma revisão bibliográfica sistemática do estado da arte das pesquisas científicas sobre alfabetização, apreciando e discutindo as condições de sua aplicabilidade e as suas contribuições ao aperfeiçoamento da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2020). O referido relatório é composto por dez eixos temáticos, sendo um deles a “Formação e desenvolvimento profissional de professores”.

Apesar do reconhecimento da necessidade social da garantia da alfabetização da população; da inclusão no debate educacional de outras contribuições e evidências científicas que ressaltam a importância das habilidades metalinguísticas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; e da publicação de documentos e estudos como o Relatório (BRASIL, 2007; 2019c) e a criação de uma nova política no ano de 2019 – PNA (BRASIL, 2019a), que se debruçam sobre tais contribuições, há ainda um campo a ser explorado, principalmente no que tange a formação dos professores, o que justifica a relevância social da presente pesquisa.

Barrera (2003, p. 65) define a consciência linguística ou capacidade metalinguística como “[...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades [...]; para separar as palavras de seus referentes [...]; para perceber semelhanças

sonoras entre palavras [...]”. Assim, a atividade metalinguística diz respeito a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem nos níveis fonológico, sintático e morfológico (BARRERA, 2003).

Para Soares (2016) a consciência metalinguística é essencial à aprendizagem da língua escrita. A autora a sintetiza dizendo que a “[...] consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (2016, p. 126).

Segundo Barbosa e Guimarães (2014, p. 56):

A metalinguagem é um termo ‘guarda-chuva’ ou um construto multidimensional que engloba uma série de habilidades, dentre as quais se destacam as habilidades metafonológicas, metamorfológicas e metassintáticas, tendo em vista que parece ser estas as que estão mais associadas à aquisição inicial da língua escrita.

No que tange aos conteúdos formativos do programa concebido e implementado foram incluídos, principalmente: as características ortográficas da língua portuguesa (CAGLIARI, 1999); as teorias que explicam a aprendizagem da leitura e da escrita e os principais modelos de processamento da leitura, a saber *top down* (descendente), *bottom up* (ascendente) e os interativos (EYSENCK; KEANE, 2017); paradigma construtivista *versus* paradigma fonológico (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008); teoria de fases do desenvolvimento da leitura (EHRI, 2013a e 2013b); a aprendizagem e conhecimento implícito e explícito (POZO, 2004; PAULA e LEME, 2010); as habilidades e conhecimentos que aparecem na literatura das referidas áreas de conhecimento como fortes preditores para o sucesso na alfabetização, como as habilidades metalinguísticas (GOMBERT, 2003; SOARES, 2016; MORAIS, 2019), a explicitação do princípio alfabético (RIGATTI-SCHERER, 2008a e 2008b; MORAIS *et al.*, 2013; SILVA, 2004), o conhecimento do nome das letras (SOARES, 2016; CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008; CARDOSO-MARTINS; BATISTA; 2005); as funções executivas e seu papel para a aprendizagem (MUNAKATA *et al.*, 2013).

As bases para a proposta formativa empreendida foram: o conceito de desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009) e as dimensões da competência docente (RIOS, 2001; 2010).

Marcelo (2009) pontua a profissão docente como a “profissão do conhecimento”, ou seja, é o conhecimento que se torna o saber legitimador da profissão e este deve ser transformado em garantir as aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento profissional docente envolve também um conhecimento que o professor aprende para melhor ensinar e garantir o que hoje tanto é pontuado como necessidade social nos documentos legais, que é o direito de aprender dos alunos.

Há outros elementos importantes a serem discutidos dentro desse conceito. O desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem de natureza contínua e não isolada ou fragmentada, que vai se construindo a partir das experiências e consciência profissional, melhorando o repertório de competências do professor. Envolve uma atitude permanente de indagação, reflexão na e sobre a prática, busca de soluções para melhoria na qualidade do ensino oferecido, contemplando demandas não somente individuais e profissionais dos professores, mas também organizativas, por isso o contexto de realização é a escola (MARCELO, 2009).

Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 15, **negrito nosso**):

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que **concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores**, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que **os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola**.

Apesar das variações de significado que o conceito assume na literatura, parece haver alguns princípios inerentes ao desenvolvimento profissional docente, como a participação dos professores ativa e plena em processos de investigação que partem também de suas demandas e problemas, no contexto de trabalho escolar que atuam.

Outro ponto importante são os conteúdos que fazem parte de processos de desenvolvimento profissional, ou seja, o que os professores sabem e o que precisam saber. Segundo Marcelo (2009) fazem parte desses conhecimentos: um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, a aprendizagem, a gestão da sala de aula, as técnicas didáticas, as teorias do desenvolvimento humano, a avaliação, ao currículo, a influência do contexto no ensino, aos aspectos legais, entre outros (MARCELO, 2009). Além desse conhecimento pedagógico, é necessário um conhecimento das matérias ensinadas: “Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (MARCELO, 2009, p. 19). Para ensinar algo é preciso ter domínio sobre o mesmo, com a profundidade necessária, e isso determina como organizarão os conteúdos e o que será ensinado.

Rios (2010) propõe pensar a reflexão crítica do educador quanto ao seu papel na sociedade, o que lhe compete enquanto profissional da educação. Essa competência do professor envolve as diferentes dimensões, conforme apontamos a seguir.

A dimensão técnica se relaciona a uma certa forma de fazer algo, ao domínio dos conteúdos e das técnicas para transmissão dos mesmos: “[...] diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão estética revela o caráter criador. A estética é uma parte da existência humana, de sua forma de perceber o mundo, ligada a sensibilidade e a subjetividade. Tais aspectos se relacionam à identidade do professor. Esta dimensão “[...] diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão política está relacionada à percepção das relações de poder, à capacidade de escolha e “[...] diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão ética envolve verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações: “Falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios



do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo” (RIOS, [2010?], p. 7).

Rios ([2010?], p. 2) propõe que “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual”. Para a autora, quando fazemos aula, ensinamos. O ato de ensinar não pode ser compreendido de forma pejorativa, enquanto uma relação de poder autoritária, como muitas vezes encontramos em discursos educacionais, nos quais o “ensino” é visto como algo negativo e ao professor cabe apenas o papel de “facilitador”, descaracterizando e esvaziando a principal tarefa que lhe compete: ensinar. Ensinar é entendido como partilhar, criar, recriar, no diálogo, a cultura com os alunos, pois a escola é o espaço de educação intencional e sistematizada para tal (RIOS, [2010?]). Contudo, como ressalta a autora: “O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender” (RIOS, [2010?], p. 4).

Nossa proposta se caracteriza como uma intervenção na formação docente que busca contribuir com o desenvolvimento profissional. Optamos pela utilização do termo “formação continuada” cientes de seus limites, entendendo esse processo não como continuação, mas como uma formação no exercício da atuação docente e por isso implicada pelos dilemas da mesma e determinada por múltiplos fatores como a formação inicial, as ações institucionais da escola e do próprio sistema de ensino no qual o professor está inserido, os contextos sociais e as políticas educacionais, dentre outros. Nosso principal cuidado é não limitar a formação enquanto um mero treinamento ou capacitação, que poderia desvincular competências técnicas de seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos, assim como dos conhecimentos científicos que são constantemente atualizados frente às novas descobertas científicas.

A proposta de formação docente realizada pretendeu viabilizar aos professores conhecimentos linguísticos e metalinguísticos entendidos como necessários para a sua atuação profissional na alfabetização. Nesse sentido, englobou principalmente a dimensão técnica, segundo as acepções de Rios (2001 e 2010), mas não estava



descolada das demais. Na apresentação dos resultados, apresentaremos como os conteúdos formativos relativos ao conhecimento específico sobre alfabetização, baseados na Ciência Cognitiva, foram desenhados dentro das categorias específicas relativas à formação de professores.

## **METODOLOGIA**

Realizamos uma pesquisa exploratória e interventiva, com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, na qual foram utilizadas como fontes e tratamento do objeto: a pesquisa documental, bibliográfica, combinadas à pesquisa de campo (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

O estudo de campo foi realizado como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), na qual a pesquisadora reconhece que está envolvida na dinâmica social que estuda e que há uma ampla e explícita interação entre a mesma e os participantes da situação investigada (MONCEAU, 2005; THIOLENT, 1986).

Participaram da pesquisa o total de nove professoras e seis alunos do 1º, 2º e 3º ano e das turmas de alfabetização e do reforço escolar, de uma escola pública federal de Ensino Fundamental. As professoras participaram do processo formativo e as crianças vivenciaram tarefas e atividades desenvolvidas pelas professoras. Nosso propósito neste texto é apresentar os dados relativos ao processo formativo.

Para a coleta de dados, nesse recorte da pesquisa, foram utilizados como procedimentos e instrumentos: o cronograma e plano de aula dos encontros formativos; o registro para avaliação processual dos encontros pelas professoras participantes e pela pesquisadora; o questionário final para avaliação das professoras, após a participação no processo.

Semanalmente foi disponibilizado às participantes um formulário denominado *Registro do Encontro – RE*, que se tratava de um questionário curto de avaliação processual dos encontros, para coleta dos seguintes dados: ineditismo dos conteúdos apresentados nos encontros para o participante; clareza dos termos e conceitos apresentados; pertinência dos conteúdos e práticas apresentados para a prática pedagógica do professor; concordância do professor

com as sugestões e referenciais apresentadas; levantamento de dúvidas, sugestões ou críticas.

A pesquisadora utilizou o *instrumento Formulário modelo para relato dos encontros pela pesquisadora - FMRE* para registrar observações sobre o encontro que pudessem ser utilizadas no momento da apresentação e análise da intervenção.

O projeto desta pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IP-USP. Foi apresentada a solicitação para a realização da pesquisa à coordenação da instituição participante e devidamente autorizada pela autoridade competente. As professoras participantes assinaram o TCLE.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de formação docente foi organizada em 16 encontros virtuais, de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada, realizados semanalmente, cujos conteúdos formativos foram propostos a partir dos conhecimentos trazidos pelas Ciências Cognitivas e Psicologia Cognitiva, a respeito das habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, pensados também, dentro das dimensões da competência docente conforme propõe Rios (2001; 2010).

**Quadro 1** - Conteúdos formativos da proposta de formação em cada dimensão da competência docente

Dimensão da competência docente	Conteúdos formativos teórico-práticos e concepções subjacentes à proposta de formação dos professores
ÉTICA	Compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade justa e democrática; a diversidade nas formas de ensinar e aprender; o professor como agente reflexivo e intelectual.
ESTÉTICA	Sensibilidade criadora; Diversidade nas possibilidades de criação para as práticas de ensinar; Conhecimento das diversas possibilidades de aprender.

Dimensão da competência docente	Conteúdos formativos teórico-práticos e concepções subjacentes à proposta de formação dos professores
<b>TÉCNICA</b>	Habilidades metalinguísticas, cognitivas e linguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; Tarefas normatizadas que avaliam habilidade de consciência fonológica, vocabulário, escrita e leitura; Sugestões de atividades e jogos que estimulam as habilidades linguísticas e metalinguísticas.
<b>POLÍTICA</b>	Alfabetização e letramento: compreensão conceitual; concepções de ensino- aprendizagem; papel social da Educação; desdobramentos para a formação de uma sociedade leitora; Leitura crítica do referencial teórico.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do trabalho de Rios (2001; 2010).

Abaixo apresentamos o cronograma dos encontros, com os temas principais, relacionando-os às categorias das dimensões da competência docente:

**Quadro 2** - Cronograma geral dos encontros de formação

EIXO	Encontro	Dimensões da competência docente RIOS (2001; 2010)
Apresentação e avaliação inicial	1	Técnica, política, estética e ética.
As facetas da alfabetização	2	Técnica, política e ética.
O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita	3	Técnica e ética.
Os recursos do aprendiz	4	Técnica, ética, estética e política.
O processo de aprender	5	Técnica, ética, política e estética.
O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística	6	Técnica e ética.
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis (silábica)	7	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis (rimas e aliterações; fonêmica)	8	Técnica, estética e ética.

EIXO	Encontro	Dimensões da competência docente RIOS (2001; 2010)
O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; Propostas para compreensão do princípio alfabético	9	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização	10	Técnica, estética e ética.
O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização	11	Técnica política e ética.
Consciência morfológica e sintática; consciência morfossintática	12	Técnica, política e ética.
Vocabulário Atividades e avaliação vocabulário	13	Técnica, política e ética.
Fluência e compreensão leitora	14	Técnica, política e ética.
Fluência e compreensão leitora; Letramento e alfabetização	15	Técnica, política, estética e ética.
Letramento e alfabetização; Socialização de práticas; Avaliação final	16	Técnica, política, estética e ética.

**Fonte:** Elaboração das autoras.

Identificamos nos quadro 1 e 2 que os conteúdos formativos contemplaram as dimensões da competência docente, de acordo com a sua natureza. Ao propormos o estudo da “consciência metalinguística”, por exemplo, contemplamos a “dimensão técnica” da competência docente, proposta por Rios (2001; 2010) relacionada ao domínio dos conteúdos e das técnicas para sua transmissão. Já ao discutirmos as práticas sociais que envolvem a leitura, contemplamos a dimensão política. A dimensão ética perpassa todos os conteúdos formativos, na medida em que:

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e

para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (RIOS, [2010?], p. 11).

Na avaliação processual feita pelas professoras, ao preencherem o *Registro do Encontro- RE*, a respeito da indicação de conteúdos novos trabalhados nos encontros, 42,7% das participantes indicaram que “sim”; 29,3% apontaram “parcialmente” e 28% apontaram “não”. Se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente” identificamos que a maioria, 72%, teve contato com algum conteúdo novo durante os encontros formativos, o que corrobora com as pesquisas já apresentadas na revisão bibliográfica sobre a ausência de tais conteúdos na formação dos professores (BRASIL, 2007; RIGATTI-SCHERER, 2019).

Sobre a indicação de estratégias ou encaminhamentos para a prática, também de caráter novo, 34,1% responderam “sim”; 28% responderam “parcialmente” e 37,8% responderam “não”. Novamente, se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente”, temos 62,1%, que corresponde a mais da metade das participantes nesse quesito. Outro dado importante foi que 97,6% indicaram algo significativo no encontro que ajudaria em sua tarefa de alfabetização e 100% declarou não discordar de nenhuma proposta apresentada.

Englobando a prática do professor, obtivemos dados relativos à aplicação e desenvolvimento das propostas práticas com os alunos pelas professoras participantes. Durante os encontros, a pesquisadora sugeriu tais práticas, relacionadas aos conteúdos e conceitos trabalhados, englobando desde testes e tarefas padronizadas de avaliação em habilidades metalinguísticas, até mesmo jogos e outras sugestões de mediação pedagógica.

Houve uma participação efetiva das professoras nas atividades práticas propostas. Somente uma professora não realizou nenhuma proposta prática e outra realizou apenas uma proposta, mas não disponibilizou a produção da criança para nós. Das participantes que não conseguiram realizar as propostas práticas (total ou parcialmente), três indicaram que foi por indisponibilidade de tempo

e quatro por indisponibilidade da criança participante (algumas apontaram ambas as razões). As professoras utilizaram também as propostas práticas com adaptações para sua sala de aula ou atendimento de outras crianças não participantes da pesquisa, nesse caso os dados não foram utilizados para essa finalidade, mas demonstram que o conhecimento apreendido foi ressignificado para a prática do professor.

No questionário final foram propostas às participantes duas questões sobre a apropriação e reflexão sobre os conhecimentos no campo da alfabetização e possíveis mudanças nas concepções e fazeres pedagógicos.

**Quadro 3** - Mudanças e reflexões das professoras a partir da participação na formação

	<b>Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?</b>	<b>Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?</b>
<b>Participante 1</b>	Sim. Utilizar mais jogos.	O alfabetizar de maneiras diferentes utilizando o melhor para criança.
<b>Participante 2</b>	Sim. Mais do que saber as letras a importância do som que cada uma tem, intervir quando necessário para um aprendizado significativo	Repensar nossas práticas em relação as fases iniciais
<b>Participante 3</b>	Sim. Em vários aspectos. Eu já tinha mudado, porém esse curso me abriu mais para outros tipos de atividades e segmentação	Superar dificuldades e reflexões, o qual eu conseguir pensar e repensar o que foi feito.
<b>Participante 4</b>	Sim. Uma maior valorização da percepção auditiva no início da alfabetização, e uma maior valorização das rimas e aliterações.	Sobre a importância do professor dar instruções explícitas sobre o princípio alfabético
<b>Participante 5</b>	Sim. Aprendi outros recursos para avaliar como está o processo individual do aluno.	Já sabia da importância da criança conhecer as letras, nomear, mas não havia pensado em avaliar o conhecimento dela sobre os sons. Conhecer e compreender o modelo de leitura da Ehri foi muito bom.
<b>Participante 6</b>	Sim. A criança pode aprender de forma lúdica.	Que é mais importante a qualidade de uma atividade do que a quantidade.



	Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?	Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?
<b>Participante 7</b>	Sim. Aprender mais sobre alfabetização é sempre uma forma de repensar nas nossas práticas, gostei bastante de aprender sobre a consciência metalinguística	Me fez pensar ainda mais no quanto é bom estar sempre estudando e se atualizando, percebendo que o conhecimento é algo interminável, sempre surge nossas concepções, outras teorias.
<b>Participante 8</b>	Sim. Utilizar mais jogos, cartazes etc.	Conhecer outras maneiras de alfabetização.
<b>Participante 9</b>	Sim. Aplicou meus conhecimentos.	Possibilita trabalhar de uma maneira mais lúdica!

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nas respostas das professoras participantes da formação

Todas as participantes apontaram que houve mudanças na forma de pensar a alfabetização. As respostas sobre essas mudanças indicaram desde aspectos envolvendo a compreensão pela professora de outras formas de aprender das crianças (participante 6) como o uso de recursos diferenciados, como jogos (nas respostas das participantes 1 e 8), o conhecimento de outras formas de avaliar de acordo com esse referencial teórico apresentado (participante 5), quanto aspectos mais específicos relacionados aos conhecimentos metalinguísticos. Esses últimos aparecem de forma explícita nas respostas das participantes 4 e 7, e de forma implícita nas respostas das 2 e 3.

Em relação ao processo reflexivo suscitado pela vivência no processo formativo, temos os seguintes apontamentos: a ampliação das formas de compreender a alfabetização, nos aspectos dos recursos (incluindo mais aspectos da ludicidade), de novas teorias e concepções, e da importância de a professora conhecer os aspectos da aprendizagem da criança.

As respostas das participantes 4 e 5 elucidam a compreensão, respectivamente: da importância do ensino explícito do princípio alfabético; do papel do conhecimento do nome e sons das letras e a validade do conhecimento do modelo de L. Ehri (EHRI, 2013a, 2013b). Ambas convergem com as propostas oferecidas durante a formação, que procuraram demonstrar que no campo da pesquisa

está bem estabelecido que a criança deve ter instrução explícita sobre o sistema de escrita alfabético, como as relações entre fonemas e grafemas (SEABRA, 2021) assim como, sobre as práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

As participantes 1, 2, 3, 7 e 8 pontuaram aspectos mais gerais do processo formativo, no sentido do papel da reflexão contínua sobre a prática, da importância da abertura à novos conhecimentos, concepções, teorias e estudos. Como nos propõe Rios (2010, pp. 64-65, itálico da autora):

Ao lado do saber que se identifica com o domínio dos conteúdos e das técnicas para a transmissão dos conteúdos, temos de encontrar um “saber que sabe”, aquilo que vamos chamar de *consciência*, não em um primeiro nível de percepção da realidade, mas de *percepção da percepção*, percepção crítica. O “saber que sabe” de forma reflexiva, sabe o alcance do saber, as suas implicações, o seu ritmo. E não poderá recorrer-se a uma tomada de posição diante do saber que constata possuir.

Desta forma entendemos, que mesmo considerando uma maior ou menor profundidade ou especificação nas respostas das professoras, as mesmas declararam que a formação vivenciada suscitou reflexões e novas formas de compreender a alfabetização, o que pode possibilitar uma consciência maior das escolhas pedagógicas que fazem em suas ações de ensino relacionadas às práticas alfabetizadoras.

Sobre como as professoras avaliaram a formação vivenciada, 2 participantes responderam “muito bom” e 7 participantes responderam “ótimo”, numa escala com: insuficiente, regular, bom muito e ótimo. Solicitamos que comentassem sobre sua resposta e obtivemos:

1. A identificação de um curso que possibilitou reflexões e articulações da teoria com a prática, como vemos na resposta: “Esta formação contemplou os aspectos teóricos e práticos da alfabetização de forma entrelaçada e equilibrada” (participante 4);
2. O conhecimento de nomenclaturas e fundamentação teórica, como exemplificamos nas respostas: “Aprendi além

- do que eu já sabia as nomenclaturas específicas” (participante 3) e “[...] conhecer outras estratégias e compreender a fundamentação teórica me tornou mais confiante” (participante 5);
3. O reconhecimento da necessidade de pluralidade teórica e conceitual no debate sobre a alfabetização, como percebemos na resposta: “Possibilitou pensar na alfabetização e nas linhas de pensamento de forma equilibrada, adequando para a realidade e necessidade dessa faixa etária, nem tradicional demais para os engessar, nem construtivista de menos para que não se faça as intervenções cabíveis” (participante 2);
  4. A indicação da continuidade do curso num segundo módulo para aprofundamento e um formato presencial do mesmo (participantes 1, 5, 7 e 8).

Alguns conhecimentos devem ser dominados pelos professores alfabetizadores, como por exemplo, os conteúdos da sua área de conhecimento e do conhecimento pedagógico; os instrumentos e procedimentos de avaliação (dimensão técnica); a reflexão sistemática sobre a prática e compromisso com o seu desenvolvimento profissional (dimensão política e ética); a criação estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem (dimensão estética).

A formação docente que concebemos e implementamos contemplou os principais aspectos mencionados, ao levar como conteúdos formativos conhecimentos advindos das Ciências Cognitivas e suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura para as participantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa se propôs a investigar a formação de professores e sua contribuição com o desenvolvimento profissional, levando em conta as dimensões da competência docente, na intersecção ao objeto de conhecimento, no caso, o conhecimento cognitivo, linguístico, das habilidades metalinguísticas e seu papel na alfabetização. Proporcionou aos docentes, acesso aos conhecimentos que aprendem e competências que desenvolvem para melhor ensinarem;

entendendo que o domínio de tais conhecimentos englobaria um conjunto de saberes e práticas pelo professor, que comporia as dimensões da competência docente, propostas por RIOS (2001; 2010), a saber: técnica, política, ética e estética. Técnica, por estar relacionada aos conhecimentos do objeto que se ensina; política, por compreender os desdobramentos e implicações desse saber para a aprendizagem dos alunos e para a sociedade como um todo (contribuindo para uma sociedade que lê e escreve de forma proficiente); estética, por favorecer processos de escolha e criação pelo professor de como trabalhar tais conteúdos com os alunos; ética, por favorecer de forma mais abrangente que a alfabetização seja garantida, reiterando o compromisso do ato educativo com uma sociedade justa e equânime.

O conhecimento profissional do professor agrega, então, um conjunto de saberes de cunho teórico, prático, advindos de suas experiências docentes, da participação em processos formativos, reflexivos e de desenvolvimento profissional, que não se constituem apenas como uma soma de técnicas e conteúdos. Compõe-se de saberes que permitem adequar os conhecimentos disponíveis às situações que se colocam a cada momento, ou seja, de acordo com as necessidades de cada contexto.

Nosso objetivo foi repertoriar as professoras de conteúdos compreendidos como necessários e fundamentais para a ação alfabetizadora, dentro da dimensão técnica, além de oferecer experiências formativas que compreenderam também as demais dimensões da competência docente, como a ética, a estética e a política.

## REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARBOSA, V. do R. GUIMARÃES, S. R. K. Aspectos linguísticos e implicações para o desenvolvimento da linguagem escrita (leitura e escrita).

In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, Jáima; BRAGA, Tânia Moton Saes; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; SANTOS, Ana Sucena (organizadores). **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-65.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm) Acesso em: 19 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 3. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019c.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso saber para ler. In: CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Mercado de Letras-ALB, Campinas-SP, 1999. p. 131-159.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, Setembro de 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 23 jul. 2019.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, online, v. 18, n. 3, p.

330-336, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a06v18n3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

\_\_\_\_\_. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 49-81.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva** [recurso eletrônico]. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10 jun. 2021.

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

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, n. 8, jan-abril de 2009, p. 7 a 22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 15 fev. 2021.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.



467-482, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en &nr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en &nr=iso). Acesso em: 09 abr. 2021.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs) **Alfabetização no século XXI**- como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MUNAKATA, Y.; MICHAELSON, L.; BARKER, J.; CHEVALIER, N. As Funções Executivas na Infância. In: **Funções executivas**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 13-18. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. **Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 15-23, janeiro-junho de 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472010000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000100003). Acesso em: 17 jul. 2019.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTAL, T. M. **Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores** (2021). Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06092021-162818/pt-br.php> Acesso em 09 de julho de 2022.

**RELATÓRIO Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf. – Brasília, DF:

MEC/Sealf, 2020. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/imagens/pdf/renabe\\_web.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/imagens/pdf/renabe_web.pdf) Acesso em: 19 abr. 2021.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/381> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008b. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1881> Acesso em: 17 jul. 2019.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. RIGATTI-SCHERER, A. P.; PEREIRA, V. W. (org). **Alfabetização: estudo e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. p. 197-212.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A dimensão ética da aula - ou o que nós fazemos com eles**. [2010?]. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04\\_Dimensao\\_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf) Acesso em: 08 nov. 2020.

SEABRA, A. G. Princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1.ed. Londrina, Neurosaber, 2021, p. 65-84.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, v.1, n. 22 p. 187-191, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2021.