



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LILIAN KELLY BATISTA DA SILVA

**CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
CAMARAGIBE - PE**

Recife

2023

LILIAN KELLY BATISTA DA SILVA

**CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
CAMARAGIBE - PE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ywanoska Gama

Recife

2023

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

LILIAN KELLY BATISTA DA SILVA

**CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
CAMARAGIBE - PE**

Data da Defesa: 05/09/2023

Horário: 10:00 horas

Local: Sala 5B- DEd - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Ywanoska Maria Santos da Gama

Prof. Orientador(a)

Prof.^a Dr.^a. Mônica Maria Lins Santiago

Examinadora Interna

Prof^a Dr^a Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Prof. Examinadora Externa

Resultado: (X) Aprovado/a Data: 05/09/2023

() Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c

Silva, Lilian Kelly Batista da

Concepções construtivistas e suas influências nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Camaragibe-PE / Lilian Kelly Batista da Silva. - 2023.
42 f. : il.

Orientadora: Ywanoska Maria Santos da Gama.
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.

1. Construtivismo. 2. Prática Pedagógica. 3. Ensino fundamental. 4. Educação. 5. Piaget. I. Gama, Ywanoska Maria Santos da, orient. II. Título

CDD 370

DEDICATÓRIA

Acima de tudo, agradeço a Deus por esta realização.

Dedico esta pesquisa a minha família, que é muito importante para mim. E a minha orientadora por toda a colaboração e paciência durante o desenvolvimento da mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu essa oportunidade e forças para seguir até o fim desta caminhada.

Agradeço a minha mãe Geovana, meu pai Josias, meu irmão Gleydson, minha avó Amélia, meu namorado Abinadabe, enfim a todos meus parentes, que sempre me apoiaram nas minhas decisões, me incentivaram a seguir e me ajudaram no que foi possível.

Também quero externar minha gratidão à professora dos PEPE's Fabiana Cristina, que me guiou no começo desta pesquisa e me ajudou a construí-la.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ywanoska Gama, que pegou no peso comigo e construímos essa monografia, ela sempre me orientando onde podia melhorar e incentivando a dar o meu melhor.

Às professoras que aceitaram participar da entrevista, e permitiram a observação das suas aulas. Elas foram muito acolhedoras e eu fico muito agradecida.

Quero agradecer também as minhas amigas Clecia, Emylly, Lídia e Renata que me ajudaram a enfrentar os períodos de uma forma mais leve, sou muito feliz por nossa amizade.

Enfim, a todos que me ajudaram, mesmo que de forma indireta, eu agradeço de todo coração.

RESUMO

A presente pesquisa tem o propósito de analisar as práticas de ensino, à luz das contribuições do construtivismo para o planejamento e desenvolvimento, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente procuramos analisar como as professoras relacionam seus planejamentos com os fundamentos teóricos que embasam suas práticas; identificar na rotina da sala de aula e na dinâmica das atividades realizadas aspectos que se aproximem da perspectiva construtivista e identificar concepções das professoras sobre a aprendizagem. Pesquisa de natureza qualitativa, foi realizada em uma escola municipal na cidade de Camaragibe, com duas professoras do 1º ano do ensino fundamental, utilizando como instrumento de acesso aos dados a observação de suas aulas e entrevista semi-estruturada. A análise dos dados obtidos foi feita tendo como parâmetro a análise de conteúdo. Observamos que uma influência teórica não é uma aplicação direta, mas se dá nas entrelinhas das escolhas e posicionamentos frente aos processos de ensino, baseadas em concepções construídas ao longo da trajetória de cada docente. Embora as professoras não associem diretamente suas práticas à teoria, nós vemos que vão consolidado nas práticas em alfabetização uma influência do construtivismo, fruto das teorias piagetianas, de forma indireta, na maioria das vezes nem mesmo percebidas por elas. Percebemos que as professoras buscam uma coerência na compreensão da individualidade dos alunos, nos níveis de aprendizagem, com as propostas pedagógicas que realizam em sala de aula. Outra questão evidente é a forma que as professoras se posicionam frente ao erro, de forma problematizadora, o que faz o aluno repensar suas hipóteses e formular uma nova até encontrar a correta. A valorização da autonomia dos alunos também aparece de forma evidente, os alunos podem se expressar, se organizam sozinhos, recebem instruções para ajudar os outros colegas. Trazendo a ideia de construção não só dos conhecimentos escolares, mas que vai além disso, constroem afetividade, empatia e autonomia para pensar e resolver situações de conflitos. Os sujeitos se apropriam de forma diferente das teorias, e isso pudemos verificar com as professoras que participaram da pesquisa, com formas diferentes de aplicar a compreensão que constroem das teorias em sua prática, mesmo que de forma indireta e ressignificada no cotidiano da sala de aula.

Palavras-Chave:

Construtivismo Piagetiano; Prática Pedagógica; Educação; Teoria construtivista; Prática Construtivista.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the teaching practices, in light of the contributions of constructivism to planning and development, of teachers in the early years of elementary school. More specifically, we seek to analyze how teachers relate their planning to the theoretical foundations that support their practices; identify aspects in the classroom routine and the dynamics of the activities carried out that are close to the constructivist perspective and identify teachers' conceptions about learning. Qualitative research was carried out in a municipal school in the city of Camaragibe, with two teachers from the 1st year of elementary school, using observation of their classes and semi-structured interviews as an instrument to access data. The analysis of the data obtained was carried out using content analysis as a parameter. We observed that a theoretical influence is not a direct application, but takes place between the lines of choices and positions in relation to teaching processes, based on conceptions built along the trajectory of each teacher. Although the teachers do not directly associate their practices with theory, we see that an influence of constructivism, the result of Piagetian theories, is consolidated in literacy practices in an indirect way, most of the time not even perceived by them. We noticed that the teachers seek coherence in understanding the students' individuality, in the levels of learning, with the pedagogical proposals they carry out in the classroom. Another obvious issue is the way in which teachers position themselves in the face of error, in a problematizing way, which makes students rethink their hypotheses and formulate a new one until they find the correct one. The appreciation of students' autonomy also appears evidently, students can express themselves, organize themselves, receive instructions to help other colleagues. Bringing the idea of building not only school knowledge, but that goes beyond that, they build affectivity, empathy and autonomy to think and resolve conflict situations. The subjects appropriate theories in a different way, and this we could verify with the teachers who participated in the research, with different ways of applying the understanding that they build from the theories in their practice, even if indirectly and re-signified in the daily life of the classroom .

Key-words: Piagetian constructivism; Pedagogical Practice; Education; Constructivist theory; Constructivist Practice.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Caracterização das professoras	20
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - DEMARCAÇÃO DA BASE TEÓRICA: A CONSTRUÇÃO COMO ALICERCE DO CONHECIMENTO	13
1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
1.2 CONSTRUTIVISMO: UM LEGADO DOS ESTUDOS DE PIAGET	13
1.3 CONSTRUTIVISMO E A PEDAGOGIA	15
1.4 PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS NA SALA DE AULA	16
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	19
2.2 UNIVERSO PESQUISADO	19
2.3 SUJEITOS PESQUISADOS	20
2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	20
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	21
CAPÍTULO III - DISCUTINDO AS PRÁTICAS DOCENTES OBSERVADAS E SEUS FUNDAMENTOS	22
3.1 AS OBSERVAÇÕES	22
3.2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE	40

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu do interesse em discutir as contribuições do construtivismo piagetiano para o planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo como problema de pesquisa “Quais elementos do construtivismo podemos encontrar na prática pedagógica de professoras em sala de aula?”.

A ideia deste trabalho surgiu durante o 2º período do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRPE, na disciplina de Teorias Psicológicas do Desenvolvimento, na qual estudamos sobre a teoria da aprendizagem de Jean Piaget. Conhecida como Teoria Psicogenética da Aprendizagem, ou construtivismo, esta teoria considera que há uma construção do conhecimento e que, para que isso melhor aconteça, a educação escolar deve promover situações desafiadoras que estimulem essa construção. Esse tema tem importância para mim, pois a minha formação na escola, principalmente nos anos iniciais, foi maçante com atividades que não favoreciam a reflexão e construção de conhecimentos, como por exemplo: decorar a tabuada e a professora fazer as perguntas, escrever de 1 a 100, entre outras práticas ditas tradicionais. Minha formação como pedagoga sempre tem a ênfase em trabalhar com os alunos atividades e conceitos que tenham significado, que problematize a realidade e possibilite a resolução de problemas de diversas naturezas com autonomia e a construção de conhecimento.

Essa abordagem tem uma grande importância, pois nos faz entender que o aluno não é uma folha em branco, onde o professor transmite o conhecimento. O professor tem o papel fundamental nesse processo, vai estimular o estudante para que ele seja o protagonista do seu próprio conhecimento, criando desafios para seus alunos em contextos que façam sentido para eles, e questionar os alunos sempre ouvindo as opiniões de cada um para que assim eles se tornem sujeitos críticos. Quero trazer essa reflexão através do presente trabalho, pois em muitos setores da sociedade tem-se a ideia de que qualquer pessoa pode ensinar e cuidar de uma criança na escola, desvalorizando a função social do docente desconsiderando a importância de sua formação.

Diante disso, buscamos analisar as práticas de ensino, à luz das contribuições do construtivismo para o planejamento e desenvolvimento, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, tínhamos a intenção de: 1) como as professoras relacionam seus planejamentos com os fundamentos teóricos que embasam

suas práticas; 2) identificar na rotina da sala de aula e na dinâmica das atividades realizadas aspectos que se aproximem da perspectiva construtivista e 3) identificar concepções das professoras sobre a aprendizagem.

Com este trabalho queremos reafirmar também que os estudos de Jean Piaget revolucionaram a educação, pois trouxeram uma nova maneira de entender as crianças, e como o processo de aprendizagem acontece, é importante para o professor compreender como funciona a mente dos seus alunos. Reforça ainda a importância de despertar no estudante um pensamento crítico, para a nossa formação acadêmica. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de um professor que saiba cumprir seu papel de impulsionador do aluno, fazendo com que ele se sinta capaz de fazer sempre mais. Trazendo também esse diálogo para a importância desse estudo para a formação de professores, e assim fazer com que o aluno tenha uma experiência positiva na escola sendo sujeito participativo do processo de aprendizagem.

O trabalho está organizado em 3 capítulos, o primeiro se refere às discussões sobre as práticas pedagógicas, a teoria construtivista de Piaget e essa teoria na educação, com utilização de alguns autores como César Coll, Orumbia, Mahfoud e Sanchis, entre outros. O segundo capítulo discute a metodologia usada durante o trabalho, como a observação, entrevista e análise de dados. E o terceiro capítulo faz a discussão dos dados obtidos com o que foi debatido no primeiro capítulo, que é a análise dos dados. E por fim as considerações finais.

CAPÍTULO I

DEMARCAÇÃO DA BASE TEÓRICA: A CONSTRUÇÃO COMO ALICERCE DO CONHECIMENTO

Este capítulo está dividido em 4 subtópicos que têm como objetivo trazer uma discussão sobre os conceitos de prática pedagógica, sobre a teoria construtivista de Jean Piaget e sua influência na pedagogia e na prática pedagógica em sala de aula.

1.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas são constituídas por um conjunto de elementos que se expressam nas atividades docentes que são realizadas na sala de aula, são ações, o modo como se desenvolvem as aulas, e as ferramentas pedagógicas. Segundo Freire (1996) as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ser de uma forma política, crítica e democrática, sendo assim o educador deve ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo.

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes práticas repetitivas e criativas. Para a construção das atividades o professor deve levar em consideração o contexto em que os estudantes estão inseridos, trazendo para a aula atividades e metodologias que façam parte do cotidiano, para que tenham significado, assim mobilizando o interesse dos alunos.

Todo professor precisa recorrer a determinados referenciais que fundamentem e justifiquem sua atuação, sua escolha nas atividades e postura na sala de aula. Nada é construído no vazio, esse arcabouço teórico que o professor tem vai ser um guia na hora de elaborar uma atividade, decidir os materiais apropriados que serão utilizados nas aulas, e isso vai refletir na sua prática em sala de aula.

(...) Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre adequação de tudo isso. (SOLÉ e COLL, 1999, p.12)

1.2 CONSTRUTIVISMO: UM LEGADO DOS ESTUDOS DE PIAGET

Jean Piaget (1896-1980), segundo Menezes [s.d], foi um psicólogo, biólogo e pensador suíço. Sua teoria e pensamentos contribuíram para o entendimento do

desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças. Ligada aos estudos sobre o desenvolvimento humano e cognitivo, a chamada teoria cognitiva de Piaget foi denominada, por ele próprio, como “Epistemologia Genética”. Sua teoria foi fundamental para o surgimento da corrente construtivista. Essa teoria é caracterizada como uma visão do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos que, passando por uma sequência de estágios, permite gradativamente a construção de conceitos e formas de pensar cada vez mais complexas. Piaget acredita que o conhecimento vai sendo construído aos poucos através da interação com o meio em que o indivíduo vive, do contato e exploração do objeto do conhecimento.

Essa construção só é possível através de uma interação, mediada pela ação do sujeito, em que dois conceitos são centrais: a assimilação e a acomodação. O sujeito age, tanto quando incorpora a experiência aos esquemas de interpretação já elaborados (assimilação), como quando modifica seus esquemas para aproximar-se melhor da realidade (acomodação). (MAHFOUD e SANCHIS, 2010, p,4)

O sujeito constrói seu conhecimento na medida que interage com a realidade, e essa construção se dá mediante a assimilação e a acomodação, que são instrumentos/mecanismos dessa construção, ou seja, as estruturas da inteligência que permitem a organização progressiva do conhecimento. Na assimilação o indivíduo incorpora a nova informação em um conhecimento que já possui, ou para ser um novo conhecimento. E a acomodação, como o próprio nome já diz, a pessoa acomoda a informação, transformando a informação que já tinha em função da nova. Carretero (1997) nos traz um exemplo desse processo, quando estamos assistindo uma conferência à medida que o palestrante vai falando, vamos recebendo informações novas, ou seja, assimilando os conceitos. Mas não quer dizer que compreendemos de verdade o que foi falado, nós só compreenderemos o que tem relação com o que já sabemos sobre o tema. E como consequência disto vamos mudando algumas concepções que tínhamos, a partir das novas informações, ou seja, vamos acomodando nosso pensamento ao novo conhecimento que recebemos. E essa relação entre assimilação e acomodação é interativa, em constante mudança, a assimilação está determinada pelos processos de acomodação e vice-versa. E como resultado desse processo temos a assimilação “(...) que se produz quando se tenha alcançado um equilíbrio entre as discrepâncias ou contradições que surgem entre a informação nova que assimilamos e a informação que já tínhamos e a qual nos acomodamos” (CARRETERO, 2002, p.25).

Sobre os estágios, Carretero (2002) fala sobre Piaget quando postula sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, descreve 4 estágios. Os estágios são divididos por um limite de idade, mas essa passagem de um estágio para outro não é só da forma quantitativa, mas também qualitativa e pode ser percebida no comportamento do indivíduo. A aquisição desses conhecimentos não é feita de forma isolada.

- **Sensório-motor (0-2 anos):** Neste estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. Também é marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, que segue uma evolução paralela à de sua inteligência prática.
- **Pré-operatório (2-7 anos):** Nesta fase a criança começa a nomear os objetos que a rodeiam, através da linguagem que pode ser verbal, desenho, brincadeiras, e ao mesmo tempo passa a ter uma capacidade mental de lembrar deles, quando não estão presentes. Também é fase dos “por quês”, pergunta sobre tudo. E a criança é egocêntrica, não consegue se colocar no lugar do outro, está centrada em seu pensamento.
- **Operatório-concreto (7-12 anos):** Neste estágio a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, consegue resolver problemas mais complexos, e têm maior capacidade de interpretação, realiza operações e tem mais sensibilidade.
- **Operatório lógico-formal (12-16 em diante):** Nesta fase o indivíduo já começa a pensar por si só, já começa ter um pensamento mais lógico, formulando hipóteses e buscando soluções, sem depender mais só da observação da realidade.

1.3 CONSTRUTIVISMO E A PEDAGOGIA

Como já mencionado Piaget era biólogo, ele não tinha intenção de atuar na pedagogia, mas seus estudos têm uma relevância muito grande para essa área, e também para a psicologia. É importante entender que o construtivismo não se trata de uma nova metodologia para a pedagogia, por isso as implicações educativas não são tão claras, mas é um novo modo de ver o processo de aprendizagem, e segundo Coll e Martí (2004) Piaget foi um dos pensadores do século XX que mais contribuiu com sua obra intelectual para enriquecer e renovar o pensamento pedagógico contemporâneo.

O ensino na abordagem construtivista coloca o aluno não como um ser passivo que só recebe conhecimento do professor, mas como um aluno que tem conhecimentos prévios, que já chega na escola com conhecimento que adquiriu no cotidiano, e é papel

do professor valorizar e mediar esse conhecimento, levando em conta nas aulas e planejamento de atividades, para que assim exista uma aprendizagem mais significativa. O aluno não é uma folha em branco em que o professor vai depositando conhecimento, o estudante tem uma bagagem de conhecimento, antes mesmo de chegar à escola, e o docente precisa explorar esses conhecimentos, provocando na sala de aula um ambiente de investigação e curiosidade. O professor precisa dar voz aos alunos, para que se expressem e mostrem o que já conhecem, diferente de passar informações aos estudantes, enquanto eles se sentam e ouvem passivamente, muito além de apresentar conteúdo é necessário ensinar a pensar. Como afirma Leão, o mais importante em relação ao papel do professor na utilização do construtivismo é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem (1999).

Para Piaget, segundo Onrubia (1999), o erro é necessário quando se quer aprender. Nas escolas a questão do “erro” é muito penalizado, com notas baixas, comparações e até reprovações, mas no ponto de vista construtivista erros mostram que o aluno está ativamente interagindo com o mundo ao seu redor e experimentando novas ideias para si mesmo. O erro deve ser valorizado, pois o aluno se esforçou e fez uma linha de raciocínio para chegar ao resultado. E através do erro o professor tem a possibilidade de intervir positivamente e levar o estudante para o caminho certo.

1.4. PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS NA SALA DE AULA

O ensino deve ser entendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem. “Ajuda” porque o ensino não deve ocupar o lugar da mente construtiva do aluno, como afirma Solé e Coll (1999) Essa “ajuda”, para se tornar eficaz, precisa levar em consideração os esquemas de conhecimento do aluno, tornar o conteúdo significativo e principalmente proporcionar desafios, ou seja, deve focar naquilo que o aluno ainda não sabe, e colocá-los diante de situações que exijam esforço de compreensão e de atuação, com apoios de instrumentos que o professor organiza.

E isso tudo precisa ser pensado e posto em prática, como a organização da sala, os recursos que são utilizados, o tempo das atividades, se são em grupos grandes ou pequenos, as explicações que podem ser feitas sobre o conteúdo, ouvir os alunos, esses são alguns exemplos que o professor pode ter na sua prática que fará o diferencial na aprendizagem do aluno. Dando autonomia ao aluno na sala de aula.

É importante fazer com que todos os alunos participem das atividades ou trabalhos, mesmo que seu nível de competência ou conhecimentos não estejam adequados àquele momento. É importante que o aluno com dificuldade ou com menor nível possa interagir com outros e assim aprender novas formas de realizar tarefas. E para isso o professor, em sua prática, pode diversificar os tipos de atividades, possibilitando que em um dado momento os alunos possam escolher atividades diferentes com diversos níveis possíveis de execução final ou com alternativas internas. Também pode recorrer a materiais de apoio e recursos diversos, como por exemplo os níveis de dificuldades e os tipos dos materiais. Tudo isso traz a possibilidade de os alunos participarem efetivamente das aulas e atividades. Como também a estimulação da fala do estudante, seja com uma pergunta ou sugestão, especificamente o aluno com menos participação, afirma Onrubia (1999).

A linguagem que o professor utiliza na sala de aula também é importante para o processo de aprendizagem do aluno.

Assegurar ao máximo que não se produzam mal-entendidos na comunicação é um dos requisitos necessários para esse uso adequado e, para isso, é decisivo empregar formas de comunicação o mais explícitas possíveis e tratar de testar sistemicamente se não ocorreram rupturas na compreensão mútua. (Edwards e Mercer, 1988 Apud Onrubia, 1999, pag 142)

Empregar um vocabulário adequado aos alunos, dizer a mesma coisa de formas diferentes, ou seja, ser o mais explícito possível nas normas que serão estabelecidas na aula, ou no funcionamento de uma atividade. E para ter a certeza de que tudo está sendo compreendido, o professor pode criar estratégias para esse controle, como fazer perguntas aos alunos e observar como eles falam sobre os conceitos com suas próprias falas sem estereótipos.

Na sua prática em sala de aula, o professor precisa estar atento não só ao ensino do cognitivo e intelectual da interação, mas também aos de relacionamento, afetivo e emocional. Onrubia (1999) fala que quando o aluno não se sente seguro no ambiente escolar, ou tem problemas que não são levados em consideração, pode resultar em um baixo rendimento escolar. Por isso, o professor precisa buscar o vínculo afetivo e emocional para o suporte de aspectos cognitivos da aprendizagem.

O professor precisa estar preparado para ampliar ou reduzir o conteúdo no momento da aula, ou seja, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e se necessário fazer as modificações e dar continuidade a explicação ou atividade, como por exemplo ampliar ou reduzir o tempo previsto para uma tarefa, corrigir com os alunos um exercício que inicialmente não se pensava fazer, tomar como guia um tema que os alunos estão falando para começar a introduzir o assunto, entre outras maneiras. Quando o professor tem os seus objetivos bem claros naquela aula, ele pode fazer essas alterações sem medo de errar, pois sabe onde quer chegar e cumprir a missão de favorecer a aprendizagem desejada.

A responsabilidade do professor na sala de aula é indiscutível, pois toda aula tem momentos de explicação dos assuntos, das atividades e todo o planejamento e organização. Mas não podemos deixar de perceber a importância de darmos voz aos alunos em nossa prática, por isso que é imprescindível a “utilização de atividades e tarefas nas quais os alunos adotem explicitamente o papel de especialista e possam explicar ou demonstrar para os outros os conhecimentos aprendidos” (ONRUBIA, 1999, p.140). E também utilizar situações do cotidiano que possam ser aplicadas aos conhecimentos escolares. Ou situações em que os alunos vão relacionar diversos conhecimentos para resolver um problema.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está organizado em 5 subtópicos, explicitando a metodologia utilizada na pesquisa, de cunho qualitativo. O universo pesquisado que se trata da escola e sala de aula, os sujeitos pesquisados, no caso as professoras, os instrumentos utilizados, que são as observações e entrevistas e a análise dos dados que é feita através da análise de conteúdo.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, pois tem como objetivo ir a campo observar e analisar um fenômeno enquanto ele acontece em seu ambiente natural. Permite uma compreensão mais aprofundada daquilo que se quer pesquisar, pois a pesquisa não se resume a dados soltos, pois o sujeito pesquisado tem suas particularidades e possui significados que serão interpretados.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1995, p.79 apud PIANA, 2009, p.168)

O caminho a ser percorrido tem como foco a pesquisa de campo pois é necessário observar o ambiente para poder chegar ao objetivo da monografia. Segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (PIANA 2009, p. 169)

2.2 UNIVERSO PESQUISADO

O universo pesquisado foi uma escola municipal em Camaragibe, mais especificamente a sala de aula. A escola fica numa boa localização e atende a vários bairros. Possui duas turmas de cada ano do ensino fundamental (1º ao 5º), tanto de manhã como à tarde, e a EJA à noite. A escola tem uma estrutura antiga, mas que está conservada, a maioria das salas são confortáveis e adequadas, com exceção da sala do primeiro ano da manhã que é pequena e fica apertada para a quantidade alunos. Possui um amplo espaço aberto, com árvores onde as crianças aproveitam para brincar na hora do intervalo.

Como a turma é de 1º ano do ensino fundamental, a faixa etária situa-se por volta dos 6 anos (completos ou próximos a completar). A turma da manhã é composta por 19 alunos, com 90% de presença, durante os dias observados, com um aluno com deficiência e uma estagiária que o acompanha. Uma turma participativa nas atividades e não apresenta problemas relacionados à disciplina A turma da tarde é composta por 20 alunos, também com 90% de presença durante os dias observados, tem 2 alunos com deficiência e duas estagiárias.

2.3 SUJEITOS PESQUISADOS

Os sujeitos foram duas professoras do 1º ano do ensino fundamental. Uma ensina no horário da manhã, que chamaremos em nosso texto de professora Lucienne. E uma que ensina no horário da tarde, a professora Laurent. Esses nomes foram colocados de forma fictícia, e são inspirados nos nomes das filhas de Piaget. Na tabela 1 temos a caracterização das professoras e o tempo que atuam na rede de Camaragibe-PE.

Tabela 1

Lucienne	Laurent
Formada em Pedagogia, com especialização em coordenação e gestão pedagógica, ambas em instituições privadas. Está na escola há 9 meses. Tem experiência em educação infantil (1, 2 e 3) e no ensino fundamental em escolas particulares.	Formada em Pedagogia, tem especialização em neuroeducação em primeira infância, educação infantil e coordenação pedagógica, em instituições privadas. Tem 20 anos de atuação na rede pública, e 6 meses em escola privada. Está na escola há 1 e 4 meses.

2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa foram a observação e entrevista semi-estruturada. Através da observação é que temos contato com o espaço e podemos problematizá-los. “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (LAVILLE, 2008, p.176) A observação é algo bem subjetivo, pois duas pessoas podem observar a mesma situação e compreender de modo diferente e para que esse instrumento seja válido numa pesquisa científica é necessário ser planejado e sistematizado. Ou seja, antes de começar a observar o que deseja, é preciso

determinar “o quê” e “o como” observar (LUDKE et al, 1986, p 25). A observação foi participante, segundo Ludke et al (1986, p 29) nesta observação a identidade do pesquisador e o seu objetivo é bem esclarecido para quem está sendo pesquisado. As observações foram feitas em dias alternados e foram registradas de forma escrita.

A entrevista semi-estruturada, com a professora da turma, teve a finalidade de compreender e articular com o que foi observado. Esse instrumento foi escolhido pelo fato de permitir a interação com os sujeitos pesquisados. De acordo com Lüdke et al (1986) na medida em que há um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira notável e autêntica permitindo esclarecimentos e correções no momento realizado, assim com esse diálogo evita-se que algo seja entendido de maneira equivocada, pois além das perguntas já elaboradas podemos, a partir do desenrolar da entrevista, formulamos outras e com mais detalhes e informações que não poderiam ser recolhidas em outros instrumentos. O registro desta entrevista foi feito com a gravação de voz, que permitiu que não percamos nenhuma parte da entrevista.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

A interpretação dos dados recolhidos foi feita através da análise de conteúdo, de forma mais qualitativa que conserva a forma literal dos dados. E é feito a partir do emparelhamento, que consiste em associar os dados que foram recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda sorte de comunicações. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. (Moraes, 1999, p. 2 apud Cardoso, Oliveira, Ghelli, 2021, p.100)

Ou seja, temos a teoria de Piaget, sobre o construtivismo, e a prática da professora em sala de aula, buscamos verificar se havia alguma correspondência entre o campo teórico e a situação observada.

CAPÍTULO III

DISCUTINDO AS PRÁTICAS DOCENTES OBSERVADAS E SEUS FUNDAMENTOS

Este capítulo é destinado a analisar, com o olhar de alguns teóricos, os dados que obtivemos com as observações e as entrevistas. Está dividido em 2 tópicos, o primeiro vai tratar as observações com pequenos recortes do diário de campo, o segundo são as entrevistas com as falas das professoras.

3.1 AS OBSERVAÇÕES

Nas observações de sala de aula da professora Laurent, durante os 5 dias, sobressaíram-se aspectos da prática docente que nos remete à uma influência de ideias construtivistas, mesmo que de forma indireta. Destacamos a seguir alguns elementos frequentes em diferentes aulas observadas.

Começamos com o **reconhecimento que a professora tem dos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos e de suas aprendizagens**, assim ela faz uma adequação das intervenções pedagógicas em função desses diferentes níveis. Organiza a sala, a partir dos níveis de leitura e escrita dos alunos, colocando os pré-silábicos juntos, os silábicos e os alfabéticos. E em alguns momentos ela planeja atividades diversificadas, a exemplo de um dos dias de observação que ela separa um horário para aula de reforço, com atividades para cada nível. A atividade foi com o mesmo poema para todos, mas com diferentes enunciados, como por exemplo o alfabético precisava completar o poema e os silábicos encontrarem algumas palavras no poema. Nas horas de escrever palavras no quadro ela pede para os alfabéticos falarem as sílabas das palavras e os silábicos falarem as letras. E as atividades de casa também são diferentes. A professora sempre se dirige aos alunos de forma dialogada, sempre com uma conversa, não de forma autoritária.

E ao pensar o nível do aluno, ela mostra que tem implícito a compreensão de que as crianças precisam avançar em suas hipóteses e por estarem em níveis diferentes precisam de intervenções problematizadoras adequadas ao que já sabem e o que precisam construir de aprendizagem.

(...) a escrita e a leitura, e, portanto, o processo de alfabetização é principalmente um processo de construção conceitual, ou seja, um processo cognitivo de pensamento. E por ser um processo de pensamento, a criança vai buscar uma nova hipótese quando se dá conta que aquela que ela vinha utilizando não é suficiente para explicar como se escreve e se

Temos também a **valorização da autonomia das crianças**, a professora Laurent

Explica o que é para ser feito e incentiva os alunos a fazerem sozinhos, ela mostra a página do livro que será feita a atividade e coloca o número no quadro e os alunos vão encontrar sozinhos. E para marcar a atividade de casa ela escreve no quadro “PARA CASA” e a data e os alunos escrevem na página do livro e guardam na bolsa.

Ela sempre orienta os alunos, mas não faz para eles atividades diversas, como amarrar o sapato, organizar o material, encontrar a página no livro, colar a atividade de casa.

Toda vez que vão utilizar o livro ela diz a página, mostra em frente a turma e deixa os alunos procurarem, quando pedem para arrumar o sapato ela diz que eles já devem saber e chama outra criança para ajudar e mostrar como é.

Também se observa a **busca pela lógica por trás do “erro”** e a reflexão sobre as respostas dos alunos, diante da constatação do erro, a professora não dá a resposta, mas provoca a turma a pensar qual a resposta adequada. Ela problematiza e acompanha as atividades sem direcionar as respostas dos alunos e ajustando caso a caso as correções necessárias juntos, fazendo a turma ou o aluno pensar.

Exemplo em uma das aulas observadas, estavam fazendo uma atividade no livro de Língua Portuguesa sobre os nomes dos personagens do livro.

Professora: Tem quantos pedaços?

Turma: 3

Professora: Quantas letras?

Turma: 7

-São 5 nomes, ela perguntou a alunos diferentes quantas letras tem cada nome

Leu outra questão com os alunos, explicou a atividade e foi olhando cada aluno. Corrigiu essa página e foi para outra.

-Agora é para pintar as vogais, então foi perguntando “D é vogal, L é vogal, S é vogal?”

- Passou nas bancas olhando as atividades

-Vai para a próxima questão, compara as palavras e pergunta aos alunos qual a maior, quantas letras tem, quantos pedaços tem.

(Diário de campo - aula 5 - Profª Laurent)

A inspiração no pensamento construtivista, mesmo que não explicitada, aparece na construção de práticas pedagógicas também através da importância atribuída aos erros, conflitos e de sua resolução na aprendizagem, como afirmam Coll e Martí (1998). Para esses autores, o erro mostra a existência de um processo de equilibração. Esse processo consiste em considerar uma série de compensações em face de desequilíbrios

momentâneos até conseguir um novo equilíbrio graças a uma coordenação e a uma integração mais completa entre esquemas.

Outro exemplo, a professora estava fazendo uma introdução do capítulo do livro de Ciências sobre os seres vivos e não vivos e começou a problematizar.

Professora: A cadeira é um ser vivo?

Aluno: não! Por quê?

Professora: A colega disse que a mesa é um ser vivo! Está certo? a mesa nasce? come?

-E as crianças foram conversando, a professora sempre fazendo perguntas aos alunos e fazendo pensar sobre a respostas;

-Começou a explicar o ciclo de vida, os alunos foram acompanhando no livro, e ela colocou uma imagem do ciclo da borboleta no quadro e explicou, sempre ouvindo os alunos.
(Diário de campo - Aula 2)

A importância da problematização na construção do conhecimento é uma característica do pensamento construtivista piagetiano, que permanece atual e destacado por autores diversos. A esse respeito, Franco (1998) destaca que

O papel do professor não pode ser nem de um "expositor", nem de um "facilitador", mas sim de um **problematizador**. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado. (FRANCO, 1998, p.56).

Já na contextualização das atividades em sala de aula, por exemplo:

Antes de começar um assunto a professora traz um vídeo, uma história, uma brincadeira que venham introduzir o assunto. Como exemplo, temos o dia em que ela passou um vídeo de uma mulher contando uma história, "Na frente da minha casa". Conversou sobre a história com os alunos e explicou a atividade que pedia para desenhar o que tem na frente da casa dos alunos.

Em outro dia, Laurent

Começou uma atividade no livro de Língua Portuguesa, e antes de determinada questão ela colou no quadro três folhas de ofício, uma com o nome 'letras', outra com a palavra 'símbolos' e outra com a palavra 'números'. Distribuiu um pedaço de papel para cada aluno que tinha imagens, símbolos e números. Ela explicou cada conceito e depois os alunos foram colocando o papel que receberam no lugar certo. "Se recebeu o número, vai procurar o cartaz do número e colar a imagem", depois voltou para o livro e respondeu à questão que era sobre esses três conceitos.

Observamos também a **ênfase no trabalho colaborativo**, e durante as observações podemos ver que a professora utiliza muitas estratégias de colaboração entre os alunos, por exemplo:

durante uma explicação de uma questão um aluno pergunta o que é para fazer, a professora então passa a pergunta para uma aluna e ela explica para o colega. Em outro momento os alunos tinham marcado a atividade de casa e estavam guardando o livro na bolsa e um aluno perguntou se era pra colocar o livro na estante.

E houve o seguinte diálogo:

-Professora: Esse menino quer colocar o livro na estante, explica a ele o que é para fazer com livro.

-Aluno: É para levar para casa, como você vai fazer a tarefa de casa se o livro ficar na estante. (Diário de campo - Aula 3)

Outro diálogo que ocorreu em sala durante uma atividade

-Professora: Gente, Alice está perguntando que número é esse, eu dei números?

-Turma: Não

-Professora: eu dei o que?

-Turma: Letras. (Diário de campo - Aula 5)

Diante disso podemos destacar a importância do trabalho juntamente com toda a sala, essas interações são essenciais para a aprendizagem, pois fazem o aluno um ser ativo dentro da sala de aula e do processo de construção do conhecimento.

E se o professor está organizando as interações do aluno com o meio, este meio não será somente o meio físico, pois não se pode pensar numa aprendizagem somente pelo fato de haver uso de material concreto, até porque, a partir de um determinado nível este material é dispensável. É fundamental uma interação com os colegas. (FRANCO, 1998, p. 56)

Os alunos participam das atividades e explicações, como por exemplo:

Em uma atividade foi chamando o nome de um aluno por vez para que falassem as letras de cada palavra da parlenda e a professora foi escrevendo no quadro. “Davi diga a palavra “GINETE”, depois fez a leitura no quadro apontando as palavras e os alunos lendo e contaram quantas palavras tem na parlenda. Explicou a rima e junto com os alunos foi procurar as rimas na parlenda. “Quais são as palavras que terminam igual?” e foram circulando as palavras.

Além das participações nas atividades e ajudarem seus colegas em dúvidas, tem o momento de correção da atividade de casa, cada um fica com seu livro ou caderno e a professora relembra qual a atividade foi e cada aluno fala o que fez e como fez, se um aluno não fez da forma que se pede, a professora pergunta a um colega se era para ser feito assim ou não, e eles vão tendo essa autonomia.

Durante as observações nas práticas da professora Lucienne, durante os 5 dias, destacamos alguns elementos importantes:

Adequação das intervenções pedagógicas em função dos diferentes níveis, por exemplo, em uma atividade para escrever as sílabas iniciais do nome de figuras, a professora pediu para que o aluno alfabético escrevesse a palavra toda. Um reconhecimento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos e suas aprendizagens, em outro exemplo, distribuiu atividades diferentes e fez leitura com os alfabéticos. Lucienne também realizou a diagnose na turma, que se trata de uma prática institucional na rede de ensino que é realizada em diferentes momentos do ano para acompanhar o progresso no ensino da língua escrita e leitura.

O que nos traz novamente a discussão de que a professora está atenta a necessidade de problematizar cada aluno em sua necessidade. E trago a afirmação de Franco (1998) quando fala que “(...) a ação de professor deve estar calcada no respeito ao pensamento da criança, portanto, procurar conhecer as hipóteses que seus alunos estão utilizando e levá-las em conta nas atividades pedagógicas.” (p, 72)

Observamos também a **contextualização das atividades**. Em um dos dias observados a professora começou a aula com uma música sobre o dia e marca a data no calendário na parede. Depois começou a introduzir o assunto sem distribuir o livro, só conversando com a turma (sobre a localização de esquerda e direita). Chamou 2 alunos para ficar em pé na frente da sala, para fazer perguntas sobre essas questões. Depois mais 3 até todos irem. Trouxe uma música infantil sobre lateralidade e fez os movimentos com os alunos, e em seguida brincou de falar direita e esquerda, e levantar a mão certa, com as crianças em pé no meio da sala. Quando acabaram, Lucienne distribuiu o livro de matemática, foi lendo as perguntas e os alunos respondendo, quando respondiam errado ela perguntava, "será que é esse lado mesmo? Vamos ver?" e faz o lado certo na frente da turma. Ao finalizarem foram para o intervalo e na volta pegaram o livro de geografia para fazer uma atividade que continha o mesmo assunto, ela usou o livro no mesmo dia para interdisciplinar as disciplinas. O que nos traz a ideia de Duckworth (1981) referendado por Coll e Martí (2004), quando diz que as intervenções do professor deverão dirigir-se fundamentalmente para criar situações pedagógicas de tal natureza que os alunos possam produzir "ideias maravilhosas" e possam explorá-las até onde sejam capazes. Antes da atividade ela faz com que os alunos possam se expressar e cria um ambiente de aprendizagem que faz os alunos pensarem e agirem.

Em relação a **postura da professora diante do “erro” da criança nas respostas**, o trecho abaixo pode ilustrar:

Prof.: Ágata, escreva a palavra TOCA.
(Ela escreveu a palavra TATU)
Prof.: A palavra está certa gente?
Alguns dizem que sim, outros que não.
Prof.: Não está, como é TO+CA.
Alunos: TOCA (Diário de campo - Aula 5)

O **trabalho colaborativo** aparece poucas vezes e é mais voltado para atividades lúdicas, como em uma aula que ela distribuiu um jogo da memória. Os alunos pintaram, recortaram e colaram numa cartolina, depois foram brincar em duplas. Ela separou duas duplas, colocou um aluno silábico, um pré-silábico e outro um aluno alfabético com um aluno silábico-alfabético.

A **ênfase no trabalho com sílabas** aparece fortemente na prática da professora, de forma que uma letra e as sílabas que ela forma centralizam o tema do dia e as atividades propostas. Segue a sequência das letras apresentadas pelo livro didático e acrescenta atividades que reforçam o conhecimento da letra trabalhada no dia. Uma das observações foi atividade no livro de língua portuguesa, realizada na sequência abaixo descrita:

- Cantou a música do livro.
- A atividade é sobre a letra G
- Ajudou os alunos passando nas bancas.
- Fez uma brincadeira, ela ia falar o alfabeto mas quando falasse a letra C e a letra G era para bater palmas
- Um aluno bateu palma na letra H, ela perguntou quando era para bater palmas e a turma respondeu C e G
- Desenhou os quadradinhos que tinha na atividade e foi respondendo com os alunos
- Ajudou os alunos
- Bater palma nas palavras que têm GO depois pintaram no livro
- Depois dessa atividade, foram para o alfabeto móvel para formar palavras com G
- Foi olhando as palavras que os alunos formaram (Diário de campo - Aula 3)

É importante destacar que não estamos tratando de estabelecer comparação entre as práticas das docentes. Entende-se que as diferentes formas de construir práticas pedagógicas têm relação estreita com a formação, trajetória profissional, crenças e a própria construção diferenciada dos saberes docentes, como ressaltam autores como Tardif (2012). Segundo o autor, o professor atua com diferentes concepções e ações educativas, conforme a necessidade e o contexto escolar a que está submetido em um determinado momento. Isso ocorre porque o professor possui múltiplas racionalidades de acordo com as funções específicas que lhe são exigidas.

3.2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

As entrevistas foram feitas, com as professoras, seguindo um roteiro com 10 perguntas que aqui foram sintetizadas, com a finalidade de compreender um pouco mais da prática, de suas concepções e organizações.

Iniciando a entrevista, buscamos captar **concepções sobre o processo de aprendizagem** e percebemos que ambas destacam diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, assim como necessidades diferentes a serem atendidas.

A professora Lucienne inicia destacando as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, associando ao planejamento da ação docente com intervenções diversificadas. Destaca questões de diferentes aspectos perceptivos e mobilizadores de atenção.

(...) A gente precisa saber como ela aprende e não inverso, a gente não vai ensinar a gente vai aprender como ela aprende, a gente faz esse processo inverso. Cada criança tem uma maneira diferente de aprender, umas são mais visuais, umas são mais pela escrita, umas são mais pelo brincar. Então a gente tem que sempre ofertar diversas atividades pensando nisso. (Profª Lucienne)

A professora Laurent destaca a aprendizagem como processo natural da criança, ao mesmo tempo que enfatiza intervenções adequadas a facilitar esse processo.

Primeiro é algo natural, toda criança nasceu para aprender, porém cada um no seu tempo, cada um no seu estímulo né. Tem criança que aprende fácil, tem criança que tem mais dificuldade, mas isso não quer dizer que não vá aprender, então aprender é algo natural do ser humano. (...) A criança está justamente na fase de desenvolvimento da aprendizagem. É algo natural a criança aprender, agora a criança que tem mais estímulos poderá aprender mais rápido, isso não quer dizer que uma criança que não tem estímulos não aprende e isso não quer dizer que uma criança que tenha muito estímulo também aprenda. Eu acho que vai assim, da questão biológica também, da questão nutricional. É um conjunto, então precisa do apoio, da rotina, do que se brinca, do que se escuta em casa, o psicológico, acho que depende de tudo isso.

Através dessa fala de Lucienne e Laurent podemos notar que elas entendem que cada aluno tem uma realidade, um tempo e uma forma diferente de aprender, concordando com Franco (1990) quando fala sobre a crença na necessidade do respeito à realidade social do aluno, que traz consigo a necessidade de respeitar a individualidade do mesmo.

Quanto ao **planejamento da prática docente** elas mostram aspectos diferentes que consideram, sendo a interdisciplinaridade destacada por ambas.

(...) A gente sempre utiliza vários gêneros textuais como parênteses, músicas. mas sempre utilizando sequências didáticas, a gente nunca parte no meio, ou não só apresenta aquele trava-língua por exemplo no outro dia já apresenta outro não, eu sempre trabalhei numa sequência didática, essa semana eu trabalhei o filme 'O Lorax' porque ele fala do meio ambiente, a valorização e a importância do meio ambiente e ali eu interdisciplinei com várias matérias como matemática, ciências. A gente sai interdisciplinando. (Profª Lucienne)

(...) quando eu planejo, por exemplo, uma atividade do livro aí eu já pesquiso uma coisa diferente que entre ali, aí eu já quero uma atividade que mande para casa diferente daquilo que tá no livro, eu gosto sempre de fazer assim. E tá unindo, por exemplo, eu estou estudando as ruas em geografia, aí tem que ter uma música, tem que ter uma brincadeira que faça percurso. Tem que ter, aí já vamos contar quantos palmos tem se fosse uma rua dentro da sala, aí já vai entretanto na matemática, tá unindo um conteúdo com outro conteúdo pra não ficar 'acabou geografia...'. Agora tem vez ou outra que nem todo assunto dá para gente encaixar né. Mas eu gosto quando uma coisa já entra na outra. (...) Na cabeça da gente, por mais que a gente diga 'vou preparar a aula para o meu aluno', mas querendo ou não a gente ainda impõe o pensamento do professor né. E não deveria ser, mas também se a gente for pensar só como a criança reagiria, a gente nunca passava de uma fase para outra. Ah, meu aluno não vai gostar disso, sim, mas vai ter conteúdo que até a gente não gosta de estudar. (Profª Laurent)

Laurent tem **relação de autonomia e pesquisa pessoal** enquanto Lucienne dá ênfase às orientações oficiais da rede de ensino.

De acordo com a prefeitura, a gente tem que planejar as aulas com uma sequência didática. (...) A própria prefeitura oferta livros para que a gente, a partir daquele livro ou gênero textual possamos elaborar nosso planejamento. Ou quando a gente não segue a prefeitura a gente escolhe um livro que acha pertinente, relevante e faz as nossas aulas em cima desse livro. A prefeitura, na verdade ela dá sugestões, como aquele livro que tinha muitos trava-línguas, foi sugestão da prefeitura, a gente trabalhar aquele gênero textual trava-língua e aí as sequências didáticas a gente vai elaborando em cima daqueles livros, daquele gênero textual. (Profª Lucienne)

Eu gosto de planejar em casa, é o melhor lugar para planejar, não

que aqui não seja, é porque a gente não tem tempo. Eu gosto de pegar assim, uma tarde daí eu já pego pra noite, e eu sento pra fazer a semana todinha, se deixar eu planejo a outra semana, se deixar eu planejo o mês todinho. Porque assim, eu vou pesquisando (Prof^a Laurent)

Quanto aos aspectos que consideram mais importantes ao planejar suas aulas, Lucienne destaca o conteúdo e os objetivos de aprendizagem, Laurent destaca os diferentes níveis e características das crianças.

Saber o que é que vou trabalhar naquele conteúdo né, o que é que eu quero ter como objetivo atingir né e sempre dá uma continuidade (...) trabalha no verbo inculcar (risos) (...) porque primeiro ano é assim se você der um assunto, um conteúdo e no outro dia já for dar outro, aquele conteúdo que você deu anterior eles já esqueceram, tem que ficar sempre lembrando. (Prof^a Lucienne)

Como eu sou professora do 1º ano, eu acho que o primeiro pensar é o nível que um está, não necessariamente o nível de escrita (...). Então é mais assim o nível de alfabetização e de oralidade das crianças, eu tenho que pensar nesse nível. (Prof.^a Laurent)

Destacando essa fala de conhecer o estudante, Franco (1998) relata a importância de saber como a turma está, se o professor conhece a turma em que participa, ele vai organizar seu material, seu objetivo e sua intenção para construir uma aula pensando no nível de seus alunos.

Toda a questão metodológica precisa ser repensada. Se sabemos como se dá o desenvolvimento cognitivo em um período de sondagem não nos preocupamos em "treinar as crianças para aprender". Queremos sim conhecer a criança para a partir deste conhecimento construirmos as técnicas mais apropriadas para aquela turma determinada. (FRANCO, 1998, p. 57)

E ainda, de acordo com Coll e Martí (2004), o principal objetivo, no ensino fundamental, é estimular e favorecer a construção progressiva das estruturas operatórias formais e as competências cognitivas, afetivas e relacionais que as caracterizam. Em geral, qualquer que seja o nível de ensino, a educação escolar terá como meta contribuir para que os alunos progridam por meio dos sucessivos estágios ou níveis que configuram o desenvolvimento. Desse modo, todas as decisões didáticas - desde a seleção de conteúdos e a organização de atividades de aprendizagem até as intervenções do professor

ou os procedimentos de avaliação - precisam estar articuladas para alcançar o êxito deste objetivo.

Em relação às **concepções teóricas mencionadas diretamente**, inicialmente a professora Lucienne não destacou de imediato um teórico relacionado à aprendizagem, trazendo uma autora da literatura infantil (Ruth Rocha) como autor de referência. Apenas na segunda questão em que se buscou uma influência de teorias que havia estudado, citou como exemplo a teoria de Gardner.

A gente vê várias né, inclusive vê Gardner né, porque a gente percebe que cada criança aprende do seu jeito uns são mais visuais uns são mais auditivos, e a gente precisa ter esse olhar mais apurado né individualmente de cada criança, embora a gente oferte não a parte auditiva, visual não só parte escrita, mas a gente procura incluir todos, porque a gente sabe que cada criança aprende de sua forma. cada um teu o seu tempo, seu jeito ou sua maneira de aprender. Por isso que eu gosto muito de Gardner, essa fala dele. (Profª Lucienne)

A resposta da professora reforça o que anteriormente analisamos quanto às suas concepções de aprendizagem. A referência à Gardner, autor da teoria das inteligências múltiplas, tem relação direta com a leitura que ela faz de seus estudantes quanto à diversidade de formas e ritmos de aprendizagem.

A professora Laurent menciona diferentes teóricos e conceitos que incorporam a sua prática, embora não tenha vinculação direta aos seus autores.

Eu não lembro de nenhum, então como eu sou professora da alfabetização. Então quando eu era professora da educação infantil eu pautava muito no lúdico, nos jogos, na ludicidade. Então vinha muito, não pensando nele, mas vinha muito o entendimento que o jogo faz as crianças se envolverem né, participar com os colegas, aí vem um pouco de Piaget né um pouco de Vygotsky. (...) A gente não lembra do nome da pessoa, nem o nome da teoria, mas a gente sabe que existem esses estágios, que tem criança grande boba, tem menino pequeno e é super desenrolado. (...) Então isso tudo a gente vai vendo que é uma construção que as crianças aprendem juntas, Paulo Freire já dizia né, Vygotsky também fala que tem a interação, eu acho que é isso. (...) Eu não lembro de nenhum, mas eu sei que os meninos estão em fases e que no momento agora eu tenho 3. Eu tenho pré-silábico, mas porque quer, porque falta. (...), mas a maioria tá silábico e alfabético. (...) Quando eu fiz o meu TCC de pedagogia, 'a afetividade' não lembro o nome, era um nome bem grande era

‘jogos e a afetividade na educação especial’, era uma coisa dessa. Quando a criança está participando com os colegas e professores de um jogo é mais leve. (Prof.^a Laurent)

A professora Laurent se autoavalia em relação a sua prática como um pouquinho tradicional, embora entenda que na construção de seu planejamento mobilize diferentes teorias.

(...) vou pensar numa aula construtivista, isso antigamente, essa escola é construtivista. (...) Eu sou um pouquinho tradicional porque tem menino que vai precisar do BA-BE-BI-BO-BU. Só que tem criança que está para além daquilo, então a gente vai pegando o que de cada um a gente sabe que funciona e a gente vai juntando né, constrói muito porque eu não gosto muito de atividade pronta. (...) Nunca vou conseguir associar um teórico com uma teoria. Por quê? Porque são tantas que eu acho que é uma cobrança que não precisava tanto né. (Prof.^a Laurent)

Várias discussões levam as **intervenções didáticas frente ao erro**, quando perguntadas sobre essas discussões, Lucienne diz que o erro faz parte do processo e Laurent diz que é um indicativo de como os estudantes estão pensando.

Sempre incentivando, sempre dizendo que ali naquele momento eles não conseguiram, mas que eles estão naquele processo. Hoje de manhã mesmo eu disse, eles não sabem, mas vão aprender. (...) Como eles estão em níveis diferentes, alguns já estão alfabéticos e aí eles ficam interferindo nos pré-silábicos. (...) A prática no primeiro ano é que depois do primeiro semestre, no segundo semestre em agosto eles dão uma guinada de aprendizagem, é como se a gente tivesse fazendo um depósitozinho na cabecinha, quando chega em agosto você se surpreende, de coisas que você nem esperava que eles avançassem, mas eles conseguem avançar. (Prof.^a Lucienne)

Eu acho bom. (...) Veja só na fase deles o erro é uma tentativa, então se ele pelo menos tenta e me mostra aquele erro, aquele erro diz que ele tá fazendo desse jeito, então você precisa ensinar a fazer de outro jeito. O erro é a tentativa do estudante (...) por exemplo, fulano aqui sabe fazer frases, mas está emendando as palavras todinhas, então eu tenho que trabalhar com ele essa separação de palavras dentro da frase. Então fulana ainda faz sílabas só com as vogais, então não é que seja o erro dela, mas não um erro? Só que eu é que tenho que ajudar a entender que é só com vogal que se escreve? Então cada um me mostra o erro

que é a tentativa de acertar. (...) É intervir de forma individual. (...) Mas é bom sempre tá vendo aquilo que você sabe que dá certo e aquilo que sabe da errado deixando de lado. (Prof.^a Laurent)

É muito significativo para nossa análise verificar que a leitura do erro, na prática dessas professoras, representa uma incorporação da influência construtivista, mesmo que não verbalizada por elas, mas amplamente difundida, particularmente na rede de ensino de Camaragibe, que como destaca Gama (2014) tem mantido, pelo menos nas três últimas décadas, formação continuada de professores de inspiração construtivista, mesmo sendo conduzidas por diferentes grupos (GEEMPA, CEEL/UFPE, entre outros). A própria proposta curricular do município, como destaca a autora, tem embasamento em estudiosos como Piaget, Ferreiro e Teberosky, entre outros.

Entendemos também que, mesmo sendo uma concepção teórica presente nas discussões na rede municipal, ainda encontramos, como em outros contextos, leituras equivocadas do construtivismo. Sobre as concepções do construtivismo, a professora Lucienne apresenta em sua fala uma reprodução dessa leitura equivocada.

Eu acredito que é relevante, que é importante, porém a gente não consegue ser totalmente construtivista na sala de aula, existem momentos que a gente também é tradicional, e a gente também leva em consideração o tradicional. Porque quando eu pego um piloto e escrevo no quadro eu tô fazendo uma atividade tradicional, mas que a gente não pode dispensar, acho que há uma ... a gente deve agregar sempre, não só o construtivismo, mas junto também com o tradicional. Porque a gente também na verdade não consegue, não existe o construtivismo só, numa linha só dentro de sala de aula, a gente sabe que não existe né, então é importante as duas pontas, elas se interagindo na verdade. (Prof.^a Lucienne)

Esse equívoco acontece, pois, em muitos cursos de formação de professores, a discussão sobre construtivismo se dá de forma muito superficial, meio mágica, apressada, resumida muitas vezes a uma disciplina do curso, possibilitando muitos erros de compreensão da teoria. Levando ao ponto de compreensão de que quando um professor faz uso de piloto e quadro na sua prática, ele já deixa de estar se baseando na perspectiva construtivista, como se o material fosse um objeto que levaria o professor a ser tradicional. O que leva a uma observação muito bem levantada por Macedo (1988, apud Franco 1998, p. 85) sobre as confusões que podem vir a ocorrer na prática do professor

quando ele se propõe a assumir uma postura construtivista, porque carrega vícios do empirismo e do pré-formismo. Pois não é possível se apropriar de uma teoria com muitos conceitos e informações sem se aprofundar, como Franco (1998) afirma

Para o construtivismo fazer parte da gente, de modo que nossa prática psicológica ou pedagógica esteja realmente em consonância com a realidade interna e externa do sujeito com que lidamos não é coisa simples. É uma guinada muito grande e que exige muito estudo e aprofundamento. (FRANCO, 1998, p.58)

Embora ela reconheça influências do construtivismo na sua prática pedagógica, no que se refere a contextualização e mobilização da criança.

(...) Consigo sim, quando a gente utiliza jogos brincadeiras, ajuda muito no processo de aprendizagem. Chama mais atenção, é mais dinâmico. (...) Essa semana passada também eu fiz o ditado doce na sexta-feira (...) porque o motivo de eles dizerem as palavras são os doces, porque que a gente pode fazer muito bem o ditado pelo ditado, mas a gente coloca algo para poder eles se motivarem. (Prof.^a Lucienne)

Para Laurent a ideia do construtivismo piagetiano aparece relacionado ao conceito de construção do conhecimento e sua relação com o ensino.

É uma construção né, o conhecimento. é uma construção coletiva, é uma construção de tentativa e erro, é uma construção de aprendizagem de fases e de que o estudante, ele não aprende sozinho, ele aprende com os pares e aprende com a intervenção do professor que tem que pintar o sete, se vestir de palhaço pra tentar chamar atenção do estudante, fazer com que ele queira aprender e fazer com que ele entenda que ele é que tem querer. Não adianta o professor lá todo dia tá lá fazendo e a criança não tentar aprender, tem que se esforçar né. (Prof.^a Laurent)

Outros aspectos foram destacados pelas professoras com relevância no processo de ensino e aprendizagem da criança. A professora Lucienne destaca o apoio e necessidade da parceria com a família. E a professora Laurent enfatiza a necessidade de progressão do ensino.

É importantíssimo saber como é a família, buscar sempre apoio da família, porque isso vai ajudar muito no nosso trabalho, entendeu, a família nós ajudando já é 50% de caminho andado pra gente, quando a gente não tem apoio da família, torna-se mais difícil o trabalho da gente. (Prof.^a Lucienne)

(...) Eu acho que hoje em dia existem duas coisas que não se estão levando em consideração. Primeiro a gente ensina uma criança a ler né, palavras simples ou ler frases, aí a criança passa para a série seguinte. Aí o que eu estou observando é que nas séries seguintes não estão evoluindo. (...) Ah, a criança já sabe ler e escrever, chegou no segundo ano sabendo ler e escrever, sim, mas se ela sabia ler e escrever quando ela chegou no 2º ano, o que é que você tá fazendo para que ela leia mais e escreva mais. (...) Tem 20 meninos olhando pra mim, eu faço o que? Sento e passo uma tarefa no primeiro horário, e uma tarefa no segundo horário? Tem que ser uma tarefa pensada, tem que pensar em cada criança. (Prof.^a Laurent)

Como destacamos anteriormente, a busca por influências, apropriações, referências ao construtivismo, à Piaget, entre docentes, não nos parecia desde o início desse trabalho, tarefa fácil ou leitura óbvia. Muito pelo contrário, buscamos, através da aproximação das práticas docentes e das falas estimuladas pela entrevista, uma leitura do que pode ser encontrado na superfície ou de forma explícita, mas também (e não menos importante) aquilo que está subjacente, dito nas entrelinhas, apresentado nos detalhes do cotidiano, que podem nos revelar que Piaget foi e continua sendo uma importante referência para a Pedagogia, mesmo que não se faça referência direta aos inúmeros e complexos conceitos que construiu, mas à uma forma diferenciada de perceber o processo de construção do conhecimento e centrar a atenção no estudante enquanto principal ator desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o presente trabalho tínhamos como ponto de partida a questão: que elementos do construtivismo de Piaget podemos encontrar na prática pedagógica de professoras em sala de aula? Desse modo, buscamos analisar as práticas de ensino, à luz das contribuições do construtivismo para o planejamento e desenvolvimento, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente procuramos analisar como as professoras relacionam seus planejamentos com os fundamentos teóricos que embasam suas práticas, identificar na rotina da sala de aula e na dinâmica das atividades realizadas aspectos que se aproximem da perspectiva construtivista e identificar concepções das professoras sobre a aprendizagem.

Observamos que uma influência teórica não é uma aplicação direta, mas se dá nas entrelinhas das escolhas e posicionamentos frente aos processos de ensino, baseadas em concepções construídas ao longo da trajetória de cada docente. Embora as professoras não associem diretamente suas práticas à teoria, nós vemos que vão consolidado nas práticas em alfabetização uma influência do construtivismo, fruto das teorias piagetianas, de forma indireta, na maioria das vezes nem mesmo percebidas por elas. Como o reconhecimento dos diferentes níveis de conhecimento de seus alunos e as adequações das atividades, a valorização da autonomia dos alunos, a busca pela lógica por trás do erro, e a ênfase no trabalho colaborativo.

O contexto de atuação profissional não deixa de ser um elemento importante a ser considerado. Quando uma rede de ensino tem uma prática de formação continuada, com embasamento teórico que dialoga com pressupostos construtivistas e interacionistas, como é o caso de Camaragibe, a formação também dá elementos ao professor para construir sua prática pedagógica dentro dessa inspiração.

Entendendo que a realização da pesquisa representa um recorte temporal da prática das professoras que participaram, procuramos ver os elementos que mais se evidenciam durante esse tempo, mas não quer dizer que ao longo do ano outras atividades e outras posturas em sala de aula, não possam apontar mais influências do construtivismo.

Durante esse período de observação, e nas entrevistas percebemos que as professoras buscam uma coerência na compreensão da individualidade dos alunos, nos níveis de aprendizagem, com as propostas pedagógicas que realizam em sala de aula. Outra questão evidente é a forma que as professoras se posicionam frente ao erro, de

forma problematizadora, o que faz o aluno repensar suas hipóteses e formular uma nova até encontrar a correta. A valorização da autonomia dos alunos também aparece de forma evidente, os alunos podem se expressar, se organizam sozinhos, recebem instruções para ajudar os outros colegas. Trazendo a ideia de construção não só dos conhecimentos escolares, mas que vai além disso, constroem afetividade, empatia e autonomia para pensar e resolver situações de conflitos.

Os sujeitos se apropriam de forma diferente das teorias, e isso pudemos verificar com as professoras que participaram da pesquisa. São formas diferentes de entender elementos do construtivismo, e formas diferentes de aplicar a compreensão que constroem das teorias em sua prática, mesmo que de forma indireta e ressignificada no cotidiano da sala de aula.

A realização desta pesquisa me permitiu refletir mais e me identificar mais com a atividade profissional na área de alfabetização. Ter outro olhar sobre essa área, e interesse em atuar nela. Trouxe mais conhecimento à minha formação, pude me aprofundar nas contribuições da perspectiva construtivista de Piaget. Essa tarefa não é simples, pois não se trata de uma metodologia, o que faz com que não consigamos ver sua atuação, e através da construção dessa pesquisa pude refletir também sobre os equívocos na compreensão de tal perspectiva. Como por exemplo, associar o ensino sistemático e uso de materiais (como piloto) a práticas tradicionais, como se numa prática construtivista fosse totalmente excluídos tais elementos.

Essa pesquisa representa um olhar que não esgota uma análise maior das influências do construtivismo, mas que vem se somar a outros estudos nessa área que investigam como se constroem práticas de alfabetização e que elementos estão por trás delas. Soma-se a outros estudos que entendem que é preciso desmistificar ideias equivocadas construídas e reproduzidas, muitas vezes, devido à falta de compreensão. Nesse sentido, as possibilidades de aprofundamentos futuros nos parecem consequência natural de todas as questões suscitadas até o momento.

REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista**. Disponível em <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso 05 de março de 2021.

CARDOSO, Márcia; OLIVEIRA, Guilherme; GHELLI, Kelma. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.98-111, 2021. Disponível em <file:///C:/Users/silva/Downloads/2347-Texto%20do%20Artigo-8462-1-10-20210325.pdf>. Acesso em 18 de jul. 2023.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2. ed. rev. aum. – Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002. Cap. 2.

COLL, César e MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C., MARCHESI, A. e PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-59.

FRANCO, Sérgio Roberto Kiel. **O construtivismo e a educação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GAMA, Ywanoska M.S. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizado no cotidiano da sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. São Paulo: Editora UFMG, 2008.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, n° 107, p. 187-206, julho/1999.

LUDKE, Megan. ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, (1986).

MAHFOUD, Miguel; SANCHIS, Isabelle. **Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, mai. 2010

MENEZES, Pedro. Jean Piaget. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/jean-piaget/>. Acesso em 03 de março de 2021.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COOL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. cap. 5.

PIANA, Maria Cristina. **A Pesquisa de Campo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SOLÉ, Isabel. COOL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COOL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. cap. 1, p. 9-29.

SOUZA, Luzia. **Práticas pedagógicas e metodologia de Paulo Freire**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso- MG, p 11 a 19. 2015

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores

1. Formação do professor/caracterização de sua experiência docente
Formação acadêmica:
Graduação – (instituição)
Especialização – (instituição)
Mestrado, etc –
Tempo de experiência docente –
Tempo na rede de ensino estudada – vínculo (como chegou à rede de ensino)
Séries/anos de ensino em que atuou como docente -
2. Como você entende o processo de aprendizagem da criança?
3. Como você planeja suas aulas?
4. Que aspectos você acha mais importantes na hora de planejar suas aulas?
5. Ao planejar as aulas e atividades para as crianças você leva em consideração alguma teoria ou autor que tenha estudado?
6. No cotidiano, na sua prática em sala de aula você identifica alguma influência das teorias de aprendizagem que estudou? Poderia dar algum exemplo?
7. Como você intervêm nos “erros” que as crianças cometem ao realizar as atividades escolares?
8. O que você pensa sobre a teoria do construtivismo de Piaget?
9. Você percebe alguma influência do construtivismo em sua prática pedagógica?
10. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou destacar a respeito do que conversamos?

Apêndice B – Roteiro de observação

1. Como é realizada a parte inicial da aula, a professora conversa com os alunos?
Organiza a agenda do dia com os alunos? Como é a rotina?
2. Como é a explicação das atividades feitas?
3. Como é a organização da turma, atenta para os níveis dos alunos?
4. Como são as conversas que a professora desenvolve com os alunos?
5. Os alunos têm autonomia na sala?
6. Como a professora responde às perguntas dos alunos?

7. Como a professora corrige as atividades?
8. Como a professora interfere nos erros dos alunos?
9. Quais estratégias utiliza em sala de aula, os recursos utilizados.
10. A professora utiliza tem um caderno de planejamento, ela consulta o mesmo?

Apêndice C - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na
pesquisa _____ intitulada _____

integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da**
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como
objetivo
principal, _____

e será realizada por _____,
estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de
_____, com utilização de recurso de
_____, a ser transcrita na íntegra quando da
análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados,
contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa
forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os
respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a
licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento
científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou
ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei,
sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso
afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas
assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.