

ESCOLA DE HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

GIULIANA LIMA SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELATOS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2021

GRADUAÇÃO



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

GIULIANA LIMA SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO:
RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia-Educação Infantil e Anos Iniciais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre

2021

GIULIANA LIMA SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO:**

**RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia-Educação Infantil e Anos Iniciais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em __ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Costa Morosini – PUCRS

Convidado(a): Prof^ª. Dr^ª. Sônia Bonelli – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade de estar vivenciando esta etapa em minha vida, que, graças a Ele, está sendo concluída.

Gostaria de agradecer ao meu marido, que, em todos os momentos desse período, me ajudou, amparou e esteve ao meu lado em todos os desafios que apareceram. Obrigada por me apoiar em todas as minhas decisões e me dar as mãos para enfrentar o mundo. Eu te amo muito!

Em seguida, agradeço à minha família: minha mãe e meus irmãos, Pedro e Bruno. Sem vocês, isso não seria possível. Vocês são tudo em minha vida! Em especial, agradeço à minha mãe, que foi minha parceira em todos os momentos. Ver você conquistando seu espaço, empenhando-se nos estudos e se formando com certeza me incentivou a ser quem eu sou hoje. Você é uma mulher muito guerreira, que corre atrás da sua felicidade e autonomia, isso é o que me fez ser quem eu sou hoje e eu só tenho a agradecer por tudo. Eu te amo demais! Além de tudo que me ensinou e incentivou, devo dizer que, com tudo que inventei em meus estágios, você esteve comigo e me ajudou a fazer com que o planejamento saísse do papel. Então, essa conquista também dedico a você.

Agradeço, também, à minha companheira de todos os momentos, que sempre está ao meu lado, me fazendo companhia. Eu te amo muito, minha cachorrinha Dory.

Agradeço, aos amigos com que pude contar ao longo desse trabalho, nem que seja para ouvirem minhas aflições. O processo não é fácil, mas ter vocês ao meu lado fez com que essa caminhada se tornasse mais leve. Desses amigos, cito a Franciele Dutra, que entrou nessa caminhada junto comigo e não nos soltamos mais.

Ainda dentre esses amigos, uma muito especial que me acompanhou desde o início desta conquista, minha amiga Débora Santos, à qual só tenho a agradecer. Obrigada por estes quatro anos e meio juntas. Obrigada pelo carinho de sempre. Obrigada pelo acolhimento em momentos necessários. Obrigada pelo conhecimento compartilhado. Obrigada pela amizade. Te amo!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados de identificação das participantes.....	24
Quadro 2 – Categorias de análise	25

RESUMO

A alfabetização e letramento são práticas fundamentais no processo de escolarização de um indivíduo e depende não só dos conhecimentos técnicos do (a) professor (a), mas também de interações afetivas que constrói com os (as) alunos (as). É essencial, então, que se conheçam as práticas de professores (as) alfabetizadores (as) e de que forma elas estão em consonância com estes conceitos. Assim, o presente trabalho objetivou compreender os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre em suas práticas de alfabetização e letramento. Para isso, foi realizada entrevista semiestruturada com as professoras, realizada *online*, devido à pandemia do COVID-19. Realizou-se análise de conteúdo a partir dos relatos, em que se produziram quatro categorias analíticas: leitura do mundo; reconhecimento e lida das emoções; empatia e cuidado com o (a) aluno (a) e estresse e saúde mental docente. Entendeu-se, assim, que as professoras alfabetizam seus (suas) alunos (as) para que sejam capazes de compreender o seu contexto. Para fazê-lo, utilizam-se de todas as competências socioemocionais definidas pela literatura: autoconsciência, autodomínio, automotivação, empatia e talento nas relações. No entanto, destaca-se que, ainda assim, essas professoras sofrem diversas cobranças no seu trabalho, especialmente devido ao processo de alfabetização e letramento. Compreendeu-se, então, que é preciso voltar o olhar a esses (as) educadores (as) e sua saúde mental, porque, pensando neles (as), pensa-se, também, na qualidade das aulas e de sua relação com os (as) alunos (as).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Competências socioemocionais. Leitura do mundo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 DEFININDO ALFABETIZAÇÃO.....	11
2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESTRESSE DOCENTE	14
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	21
3.2 CONTEXTO, PARTICIPANTES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
4 RESULTADOS	24
4.1 LEITURA DO MUNDO	25
4.2 RECONHECIMENTO E LIDA DAS EMOÇÕES	28
4.3 EMPATIA E CUIDADO COM O (A) ALUNO (A).....	30
4.4 ESTRESSE E SAÚDE MENTAL DOCENTE	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	38
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	41
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	46
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	48

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da minha trajetória acadêmica enquanto estudante de Pedagogia, primeiro no Centro Universitário Metodista IPA e, depois, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Após leituras e discussões realizadas durante o período, duas questões permaneceram na minha mente: (1) é possível adquirir competências e/ou habilidades socioemocionais para lidar de forma mais adequada e afetiva com os (as) alunos (as)? e (2) como isso pode colaborar com o processo de alfabetização e letramento, tão importante durante os primeiros anos escolares?

Ainda, durante a realização de estágio obrigatório em Educação Infantil em uma escola de rede privada do município de Porto Alegre/RS, foi possível perceber, já no período de observação, o quanto a relação professor (a)/aluno (a) era conflituosa e pouco afetiva. Os (as) alunos (as) não pareciam regular suas emoções, muito também porque as próprias professoras pareciam não dispor dessas competências. Assim, as minhas inquietações acima só aumentaram, e surgiu daí minha motivação para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os níveis de analfabetismo no Brasil ainda são preocupantes. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) divulgado no ano de 2018, 8% dos brasileiros são analfabetos e 22% se encontram no nível rudimentar na escala que o indicador estabelece (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018). Sabe-se que a fase de alfabetização é muito importante e decisiva para a criança, e a comunidade escolar deseja que sejam alfabetizadas adequadamente. No entanto, os desejos não necessariamente se refletem na prática, como se pode perceber pelos dados anteriormente apresentados. Os (as) professores (as), teoricamente, detêm a formação adequada para que tal processo seja concretizado, mas muitos fatores sociais e econômicos ainda formam empecilhos para isso.

Além disso, é possível se atribuir também ao alto nível de violência nas escolas (MORRONE; OSHIMA, 2016) à ausência de afetividade presente no contexto social dos (as) próprios (as) educadores (as), que, por sua vez, acaba refletindo nas salas de aula. A prática de uma educação mais afetiva poderia fortalecer os vínculos entre professores (as) e estudantes como uma forma de superar esses problemas.

O processo de aprendizagem é social, e uma das formas pelas quais se concretiza é pela imitação. Por isso, o comportamento de professores (as) em sala de aula expõe possibilidades de sentimentos, emoções, desejos e intenções que, por sua vez, são

diferentemente percebidas e/ou assimiladas por cada aluno (a). O comportamento do (a) professor (a) reflete, muitas vezes, o tipo de relação que ele terá com seu (sua) aluno (a) e, conseqüentemente, como ambos (as) atuam no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que a afetividade exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, já que é a partir do contato com o repertório cultural acumulado até o momento que a criança se torna efetivamente humana. A intervenção do (a) professor (a) na interação da criança com o mundo a auxilia a construir determinada personalidade, que sem ele não seria possível (BISSOLI, 2014).

Pensando nisso, o presente trabalho procura aliar dois fatores importantes para o sucesso escolar de estudantes: a promoção de um ambiente de aprendizagem afetivo e seguro, a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais por parte de professores (as) – e, conseqüentemente, dos (as) alunos (as) – e, a partir daí, a produção de práticas de alfabetização e letramento que levem isso em conta e sejam mais eficazes, de forma que o alunado seja realmente capaz de ler e compreender o mundo criticamente.

Isso porque o processo de aquisição da linguagem escrita é puramente social e depende do entorno do (a) educando (a) para se concretizar (COSENZA; GUERRA, 2011). Além disso, o aprendizado nunca depende somente da cognição, mas também da afetividade (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011; GALVÃO, 1995). Ainda, as competências socioemocionais garantem uma relação mais saudável e efetiva com o próximo, em que se podem comunicar os desejos e ao mesmo tempo ter empatia com o outro (VALENTE; MONTEIRO, 2017; BRANCO, 2007).

Com base nos conhecimentos acima, pode-se depreender que um (a) professor (a) que apresenta um bom desenvolvimento de suas competências será capaz de lidar melhor com a responsabilidade de alfabetizar e letrar. Dessa maneira, podem proporcionar, a seus (suas) alunos (as), possibilidades e aprendizagens para que também eles (as) sejam capazes de lidar com suas emoções, não apenas no ambiente familiar, mas também na escola e, futuramente, em seu ambiente de trabalho. Por consequência, os (as) alunos (as) poderão adquirir mais autonomia e confiança, tanto no processo de alfabetização e letramento, quanto nas suas relações interpessoais.

Assim, identificar as competências socioemocionais que professores (as) alfabetizadores (as) utilizam para alfabetizar os (as) estudantes é essencial, porque só assim se pode ter mais consciência da efetividade (ou ausência) de suas práticas em alfabetização. Além disso, o trabalho poderá auxiliar na adoção de um modelo mais consciente e efetivo

de ensino e aprendizagem, que entende a afetividade e a cognição como componentes complementares desse processo.

Entendendo-se a importância da afetividade nas relações humanas e, principalmente, entre educador (a) e educando (a), especialmente durante o período de alfabetização e letramento, a presente pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: “quais os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre utilizam em suas práticas de alfabetização e letramento?”.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é o de compreender os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre em suas práticas de alfabetização e letramento. Os objetivos específicos da pesquisa, por sua vez, são os seguintes:

- (a) Caracterizar competências socioemocionais;
- (b) Conceituar alfabetização e letramento;
- (c) Relacionar o desenvolvimento de competências socioemocionais com a prática de alfabetização e letramento de professores (as);
- (d) Compreender os relatos de práticas de alfabetização e letramento de professoras do segundo ano, inclusive durante o período da pandemia do COVID-19; e
- (e) Compreender os relatos sobre competências socioemocionais e seus usos por professoras alfabetizadoras do segundo ano, inclusive durante o período da pandemia do COVID-19.

Para isso, o referencial teórico irá se basear nas teorias sobre competências socioemocionais, especialmente aquelas desenvolvidas por Goleman (1995; 1999), e nas obras que falam sobre alfabetização e letramento, como as de Soares (2005; 2007), Ferreira e Teberosky (1999) e Freire (1996; 2013). Em ambos os momentos, se discutirá, também, a forma como esses processos têm se dado durante a pandemia da COVID-19, visto que esse não é mais um momento excepcional de nossas vidas, mas já está fazendo parte de nosso cotidiano e, conseqüentemente, de nossa prática docente. Após a análise realizada separadamente, se procurará entender como ambos os processos se dão em conjunto, ou seja, como o desenvolvimento de competências socioemocionais pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

A partir deste escopo teórico, serão apresentadas entrevistas realizadas com duas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS, nas quais buscou-se saber as competências socioemocionais utilizadas por elas

para a efetivação de suas práticas de alfabetização e letramento. Como forma de analisar os resultados das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). Por fim, apresentam-se as considerações finais do trabalho, e as suas contribuições e limitações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, serão apresentados os(as) autores(as) que baseiam o corpo teórico deste trabalho, além de seus principais conceitos. O referencial teórico terá início com a subseção “Definindo alfabetização”, que contará com a explanação teórica sobre o processo de alfabetização e letramento, especialmente infantil. Além disso, a seção contará com o item “Competências socioemocionais e estresse docente”, que falará sobre as definições de competências socioemocionais e suas repercussões para educadores (as), além de um fenômeno que tem sido alvo constante de preocupação – o estresse docente.

2.1 DEFININDO ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e também um processo de compreensão/expressão de significado por meio de códigos (SOARES, 2007). Além disso, alfabetização é um processo de aprendizagem de uma tecnologia, já que o indivíduo se torna capaz de transformar letras em sons e sons em letras, pegar o lápis, desenhar a letra imprimindo certa pressão e escrever da esquerda para a direita, entre outras habilidades que se adquirem.

O letramento, por sua vez, consiste num conceito mais amplo: pode-se dizer que letrar e se tornar letrado envolvem as funções sociais do ato de ler e escrever. Assim, o sujeito letrado é capaz de aprender a escrever ou ler um texto, interpretá-lo, compreendê-lo e ajustá-lo dependendo de determinados contextos e objetivos.

O processo de alfabetização, portanto, é distinto do processo de letramento. É função do professor abordar as duas habilidades juntamente, respeitando a especificidade de cada uma. Dessa forma, é preciso ter um olhar atento a ambos os processos e possuir conhecimento acerca do desenvolvimento psíquico, psicogenético, fonológico e linguístico que o sujeito apresenta no momento da aprendizagem, como evidencia Soares (2005, p. 17): alfabetizar é fornecer condições para que as pessoas tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade.

Diferentemente do processo de aquisição da linguagem oral/de sinais, que se dá de forma autônoma e espontânea pela criança (bastando somente que ela esteja em um ambiente cercado de falantes e de linguagem oral/de sinais, o processo de aquisição da

linguagem escrita requer o ensino formal por parte de um (a) adulto (a), que auxilia o indivíduo ainda não letrado no processo de associação grafema-fonema, escrita de letras, vocábulos, frases e textos, passagem do registro oral para o registro escrito etc. (RANA; AUGUSTO, 2011). Por isso, esse é um processo complexo, que exige, tanto do (a) professor (a) quanto do (a) aluno (a), dedicação e, principalmente, atribuição de sentido – afetivo e cognitivo – em todo seu decorrer.

Assim, é importante que o processo de alfabetização e letramento seja circundado por práticas que dizem respeito à realidade do (a) aluno (a) e que sejam próximas a ele, pelo menos em primeiro momento. Alfabetizar e letrar a partir do que os (as) alunos (as) conhecem já se comprovou ser uma prática possível e desejável, já que isso os auxilia na compreensão de si e do mundo (FREIRE, 2013).

Alfabetizar é, desta forma, proporcionar aos alunos o conhecimento de mundo e auxiliar na interação com a sociedade de forma consciente e crítica. A partir disso, é possível perceber a importância de que a formação dos professores alfabetizadores seja de máxima qualidade, uma vez que estão atuando em uma fase fundamental da vida de seus alunos, que os influenciará durante todo o restante de suas vidas.

Além disso, de forma a se garantir o sucesso desse processo, também é possível ressaltar outros aspectos, como o apoio familiar e a valorização da família quanto às práticas de leitura e escrita (estudos demonstram que os (as) filhos (as) de famílias que valorizam essas práticas tendem a ter mais sucesso escolar [LAHIRE, 2004]) e apoio da instituição, por meio de processos de formação continuada.

Os processos de alfabetização e letramento ocorrem durante toda a trajetória escolar, mas, principalmente, durante os primeiros anos dos anos iniciais. É necessário, portanto, estar atento e preparado para as diversas situações que podem surgir ao longo desse período, e entender que leitura e escrita é papel de todos (as) os (as) professores (as) e de todas as disciplinas envolvidas (NEVES *et al.*, 2001).

O processo de alfabetização se dá conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1999). Como anteriormente dito, é um processo complexo, pois é simbólica, um significante que representa um objeto, e não o objeto em si. No começo do processo de alfabetização, a criança confunde a escrita com o próprio objeto – por isso, pode escrever a palavra “formiga” com poucas letras e “boi” com muitas. É só num segundo momento que esse processo se modifica e a criança passa a entender que a escrita é alude às coisas do mundo (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011).

A consciência fonológica é processo essencial para a aquisição da língua escrita. A partir dela, a criança percebe os sons que compõem frases, palavras e letras, e os relaciona com as representações simbólicas – grafemas – que são produzidas na escrita. A partir desse momento, é possível que a criança comece a escrever e gerar hipóteses sobre a própria escrita. Percebe-se, então, que a escrita é um processo autônomo e exige muito da cognição da criança, ou seja, ela não é mero receptor de regras impostas pelo (a) professor (a) ou pelo ambiente. A sensibilidade do (a) docente para entender as especificidades da criança e estreitar suas relações na alfabetização são essenciais, portanto.

A partir da descrição da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) explicam os passos em que se dá a aquisição das habilidades de escrita pela criança. Segundo as autoras, o processo se dá em três níveis, que se apresentam em ordem: (1) nível silábico; (2) nível silábico-alfabético; e (3) nível alfabético.

No primeiro nível, a criança representa a palavra a partir de uma letra que corresponde a uma sílaba inteira. Em primeiro momento, a letra não necessariamente corresponde aos fonemas que se encontram na palavra, mas, conforme a criança vai aperfeiçoando seu nível de consciência fonológica, a letra que representa a sílaba está contida no conjunto de fonemas da palavra.

No segundo nível, a criança já passa a entender a escrita para além das sílabas, mas ainda tem dificuldade de definir o número de letras de uma palavra e os fonemas que identifica. Por isso, é comum que faltem certas letras nas palavras, mas dificilmente a criança escreverá uma letra que não tem relação com os fonemas identificados.

Por último, tem-se o nível alfabético, em que a criança já consegue identificar o número de letras dentro de uma palavra e todos os fonemas que a compõe. Nessa fase, manifestam-se questões de ortografia, como troca de “o” por “u”, “ss” por “s”, “ç” por “s” etc., o que exige do (a) professor (a) sensibilidade para propor exercícios e práticas adequados ao aprimoramento da ortografia, sem que se esqueça da atribuição de sentido à atividade por parte da criança.

Com a pandemia do novo coronavírus, os processos de alfabetização e letramento também foram afetados. As aulas remotas se constituíram num desafio para os (as) professores (as), que se viram obrigados (as) a dominar uma nova tecnologia de ensino-aprendizagem, e tiveram seu trabalho redobrado (TOKARNIA, 2021).

Além disso, os (as) alunos (as) também sofreram, principalmente os de escola pública, por não disporem, muitas vezes, de *internet* de qualidade e de meios de acesso às redes (TOKARNIA, 2021). Segundo dados, mais da metade (51%) das crianças

matriculadas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – que correspondem ao primeiro ciclo da escolarização, destinado à alfabetização – seguiram no mesmo estágio de aprendizagem, ou seja, ou não aprenderam nada novo, ou não lembram de conteúdos anteriormente vistos (CRUZ, 2021).

Por isso, a sensibilidade do (a) professor (a) (além do conhecimento técnico), inclusive, é requisito importante durante todo o processo, já que é por meio dela que pode se dar conta das necessidades do (a) aluno (a) e propor atividades que se adequem à sua fase na alfabetização. É possível que, em sala de aula, se encontrem alunos (as) em diferentes níveis de escrita, e exigir deles (as) mais ou menos em relação a suas habilidades pode ser frustrante. É desse modo que o conhecimento técnico e as competências socioemocionais exercem papel fundamental no processo de alfabetização.

O laço afetivo que o (a) professor (a) deve construir com o aluno tende a conectar as emoções aos estudos. É comprovado que, quando o (a) aluno (a) associa um conhecimento a um sentimento positivo, o cérebro será capaz de resgatar a informação mais facilmente no futuro, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 83), “[s]em dúvida, as emoções são um fenômeno central de nossa existência e sabemos que elas têm grande influência na aprendizagem e na memória”.

No próximo capítulo, se evidenciará a importância das competências socioemocionais para o trabalho docente e de que maneira elas podem auxiliar sua prática, especialmente no que tange à alfabetização.

2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESTRESSE DOCENTE

De acordo com Goleman (1999, p. 57), a inteligência emocional

determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas, que se baseiam em cinco elementos: Autoconsciência, Automotivação, Autodomínio, Empatia e talento nas relações. A nossa Competência Emocional, mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais.

Dessa maneira, pode-se perceber que as competências socioemocionais estão ligadas à autopercepção e à percepção do outro, além da capacidade de conseguir gerir-las nas relações interpessoais.

Tendo como base a possibilidade de aprender a lidar com as próprias emoções e com as dos outros, seu objetivo maior é conseguir conciliar o lado emocional e o lado

racional, de forma equilibrada, neutralizando emoções negativas e potencializando emoções positivas.

É constatado que o lado emocional exerce um predomínio maior em relação ao lado racional, ou seja, na maioria das vezes, o ser humano costuma agir no calor da emoção, enquanto nossa razão permanece processando e analisando o ocorrido.

Um fato importante revelado pelas pesquisas é que um determinado estímulo, que tenha valor emocional, pode afetar o cérebro de duas maneiras distintas. A primeira, que é mais lenta, segue as vias sensoriais até o córtex cerebral, sendo a informação depois enviada à amígdala, como já descrevemos. Nesse caso, podemos dizer que o cérebro primeiro identifica o estímulo - "o que é?" - e depois o avalia - "qual a importância para mim?". Ao mesmo tempo, porém, existe uma segunda via nervosa que, após seguir inicialmente as mesmas vias sensoriais, segue direto à amígdala antes de chegar ao córtex cerebral. Nesse caso, as respostas emocionais periféricas são desencadeadas antes que o córtex cerebral tome conhecimento do estímulo. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 78)

Tendo conhecimento das informações acima, em que se constata que o ser humano é movido principalmente por sentimentos, se percebe a necessidade de entender e pôr em prática os pilares da inteligência emocional, também denominadas competências socioemocionais.

Segundo Goleman (1995), as determinações de cada pilar da inteligência emocional são as seguintes:

- (a) Autoconsciência: é reconhecer as próprias emoções e sentimentos. A ausência desta habilidade nos deixa à mercê das emoções;
- (b) Automotivação: é a habilidade de lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação da vida. É adquirir consciência das emoções negativas que nos bloqueiam e poder nos libertar delas por meio de um processo dirigido pela razão;
- (c) Autodomínio: é a capacidade de dirigir emoções a serviço de um objetivo ou realização pessoal. Se nos deixarmos levar pela ansiedade ou aborrecimento, não conseguimos nos concentrar nas tarefas. Estando motivados, será possível realizar a tarefa de forma equilibrada e aguardar a gratificação com tranquilidade;
- (d) Empatia: é a capacidade de reconhecer as emoções das outras pessoas, reconhecendo as necessidades e desejos dos outros e permitindo a construção de relacionamentos saudáveis. É o verdadeiro "se colocar no lugar do outro"; e

(e) Talento nas relações: é a habilidade de interação com outras pessoas, a partir de competências sociais que nos permitem gerir os sentimentos das outras pessoas.

O trabalho do professor é extenuante e exige muito de seu emocional (BRANCO, 2007; VALENTE; MONTEIRO, 2017). No entanto, sua formação não é suficiente para que ele seja capaz de lidar com o estresse provocado por sua prática em sala de aula. Nesse sentido, é essencial saber de que forma o (a) professor (a) está mobilizando as suas competências socioemocionais na prática e se, apesar de formação muitas vezes precária nesse quesito, ele é capaz de alfabetizar de forma afetiva.

Estresse é um assunto que ganhou bastante visibilidade atualmente, devido, especialmente, à pandemia do novo coronavírus. Em relação ao trabalho docente, percebeu-se a piora de um quadro que já era grave (UFSM, 2021), pois, na vida de professores, o estresse já está presente há bastante tempo, nacional e internacionalmente (WITTER, 2003; FERNANDES; VANDENBERGUE, 2018).

O estresse provém do desconforto de um indivíduo frente a diversos acontecimentos que podem se dar em seu cotidiano. Conforme Consenza (2011, p. 84):

As situações que mais frequentemente causam estresse são aquelas em que o indivíduo se julga desamparado, quando encontra dificuldades que não consegue superar ou julga que são incontornáveis. Ameaças ou chacotas vindas de colegas ou do próprio professor, excessos na disciplina ou no processo de avaliação, bem como dificuldades acadêmicas mal resolvidas podem ser fonte de estresse.

Conforme a passagem acima, vê-se que o comportamento de educadores (as) em sala de aula influencia e muito em seu relacionamento com os (as) alunos (as). Se um (a) professor é agressivo, seus alunos poderão ser também. Assim como, se o professor for afetivo, os (as) alunos (as) terão esse exemplo positivo, de de confiança, podendo retribuir esse comportamento. Portanto, é imprescindível que o (a) educador (a) preste atenção em sua postura e atitudes dentro de sala de aula, pois não apenas o verbal, mas o corporal também passa uma mensagem.

Segundo Consenza (2011, p. 84):

É bom estar atento não só às emoções dos alunos, mas também às próprias emoções. A linguagem emocional e corporal, antes de ser verbal, é muitas vezes a postura, as atitudes e o comportamento do educador assumem uma importância da qual não nos damos conta. Por causa desses fatores, o que é transmitido pode ser bem diferente do que se pretendia ensinar.

Existem dois tipos de estresse, o *eustress* e *distress*. O estresse do tipo *eustress* é conhecido como o estresse positivo, pois é aquele que pode auxiliar o indivíduo a manter-se concentrado em seu objetivo, em alerta e, até mesmo, ajudá-lo a em uma situação de gravidade a ter força para defesa e agir para tal situação. Já o estresse do tipo *distress* é conhecido como o estresse negativo, é aquele cujos efeitos biológicos em nosso corpo não nos fazem bem, tampouco nos ajudam a lidar com situações desafiadoras (NAHAS, 2006).

Quando se fala de estresse a nível de trabalho, geralmente se está referindo, portanto, ao *distress*, ou estresse ocupacional. Ele é percebido como um fator negativo para os (as) profissionais porque os (as) impede de associar seu trabalho a causas positivas (NAHAS, 2006). Um de seus efeitos no campo docente pode ser a má relação desenvolvida em sala de aula com os (as) alunos (as).

Ainda, estudos recentes revelam que o estresse é considerado um dos indicadores de mal-estar docente (JESUS, 2007). É possível perceber que a profissão está se tornando uma das mais estressantes da atualidade.

Nos últimos anos tem-se assistido, a nível mundial, a um aumento progressivo do uso do termo stress associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. Os meios de comunicação social comprovam diariamente este facto, retratando o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos factores, como sejam, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc. (GOMES *et al.*, 2006, p. 68)

Os (as) professores (as) lidam com diversas situações desafiadoras todos os dias. Trabalhar com crianças e adolescentes exige muita paciência, dedicação, empatia e apoio. Entretanto, apesar da intensa demanda, a profissão é desvalorizada – ou seja, é exigido muito trabalho, inclusive competências socioemocionais, mas há pouca remuneração e valorização. Uma pesquisa da Varkey Foundation, chamada Global Teacher Status Index (2018), revelou que o Brasil é o país que mais desvaloriza professores, sendo 35 o total de países estudados.

O mal-estar docente se deve a diversos fatores encontrados no cotidiano laboral. Assim, não está relacionada apenas a seus interesses, aspectos, valores e sentimentos pessoais. Em conjunto, também há as seguintes causas: históricas, políticas, sociais, profissionais e econômicas. Segundo Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262), as dificuldades encontradas pelos (as) educadores (as) estão “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”. Diante disso, é possível

perceber o olhar sensível que os educadores necessitam receber, para que haja suporte adequado para promover seu bem-estar.

Desde o início da institucionalização do ensino no Brasil, que data das reformas pombalinas de 1772, percebe-se que não houve estruturas adequadas para a atividade docente. Isso porque as aulas eram dadas pelos (as) professores (as) dentro de suas próprias casas. Assim, percebe-se que a precarização do trabalho docente é um processo histórico, que não acontece do nada.

As questões sociais vêm em decorrência da desvalorização da profissão, o fato de, hoje, todas as pessoas terem acesso à informação e de forma rápida, devido à tecnologia. Pode-se trazer o sentimento de medo e desconhecimento, por, talvez, em determinado momento do dia, não obter o conhecimento de um determinado assunto.

As questões econômicas e políticas andam juntas com a desvalorização, já que, ultimamente, a carga horária dos (as) docentes tem aumentado significativamente, o que aumenta a demanda de trabalho e, conseqüentemente, tende a resultar em mau trabalho. Mesmo com o aumento da carga horária, o salário não obteve aumento de acordo com a demanda, o que se torna ainda mais desgastante para o (a) docente.

A falta de recursos também é considerada um aspecto negativo, pois é difícil desenvolver atividades ou até mesmo pesquisas sem o material adequado para tal. Essa falta pode ocasionar um desempenho baixo na realização das demandas e prejudicar o rendimento o processo de aprendizagem dos alunos. Souza (2007, p. 110) destaca: “[...] é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento.”

Importante ressaltar, também, que os (as) docentes não recebem estímulos para continuar sua formação, muitas vezes o apoio não vem da própria instituição, muito menos do Estado. Muitos desses (as) professores (as), que, por muitas vezes, precisam lidar com alunos da Educação Especial, por exemplo, não possuem experiência ou conhecimento adequado para atuar com eles e, muitas vezes são orientados por colegas que sabem o mesmo ou menos. Essa carência, num momento delicado, ocasiona muita pressão, desgaste e frustração. De acordo com os dados do Ministério da Educação ([MEC], 2016), apenas 4% dos (as) educadores (as) possuem formação específica para educação especial.

Os (as) professores (as) estão cada vez mais sofrendo com as mudanças que vêm surgindo no meio educacional, além das diversas mudanças já estabelecidas, como conteúdos, currículo, métodos, e agora, no contexto pandêmico, mais a tecnologia, que faz

com que tudo seja muito rápido e direto. Estes se constituem em alguns fatores que causam mal-estar em professores (as).

Sendo assim, o mal-estar docente acarreta um desgaste não apenas no campo profissional, mas também pessoal, especialmente no que tange ao estado socioemocional do indivíduo. É necessário, portanto, olhar com atenção para esses dois pilares da vida do (a) professor (a), para que, assim, seja possível proporcionar bem-estar aos (às) educadores (as).

De acordo com os inúmeros fatores que proporcionam o mal-estar em professores, dois fatores podem auxiliar na saúde (bem-estar) dos docentes: reconhecimento do trabalho individual e da profissão como um todo. Essa atitude auxiliaria no desenvolvimento de valores sociais, já que, por muitas vezes, os professores não recebem apoio da sociedade. É possível dizer que o (a) professor (a) é carente de apoio, pois o ambiente da educação é desafiador e requer muitos conhecimentos, com pouca valorização em troca. Logo, em momentos desafiadores no dia a dia, o apoio exerce diferença para enfrentá-los.

Assim, devemos conhecer quem são estes (as) docentes, seus conteúdos, sua realidade, o que sentem, seus medos, suas ideias, para que se possam desenhar estratégias para proporcionar seu bem-estar. Sentir-se amparado faz diferença na execução das atividades do dia a dia, ou seja, é fundamental saber que a comunidade escolar e a sociedade como um todo lhe entendem e acolhem.

Como visto, os fatores anteriormente citados estão diretamente relacionados ao estresse docente. Quando os educadores não conseguem lidar de forma positiva com este mal-estar, diante dos motivos descritos acima, um fenômeno chamado Síndrome de *burnout* pode ocorrer.

Maslash, Schaufeli e Leiter (2001) assim caracterizam três dimensões da síndrome: (1) exaustão emocional, que seria a falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; (2) despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e (3) diminuição de realização pessoal no trabalho, seguida pela tendência de o trabalhador se autoavaliar de forma negativa. Assim, a síndrome de *burnout* se caracteriza pelo sentimento de infelicidade dos indivíduos consigo próprios e insatisfação com seu desenvolvimento profissional.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüência para a vida nas salas de aula. (ENQUITA, 1989, p. 125)

Dessa maneira, o professor acaba por manifestar falta de criatividade e entusiasmo em relação à sua prática e à resolução de problemas, frustração quanto a acontecimentos julgados negativos dentro de sala de aula ou pelo mau desempenho de seus alunos e, por isso, pode não conseguir conectar-se afetivamente com eles (as), o que resulta em seu distanciamento.

Logo, saber lidar com suas próprias emoções não deixa de ser uma estratégia para combater a síndrome de *burnout*, pois a profissão docente é motivada por desafios constantes, agitações, metas, planejamentos, pressões, interações com os alunos, entre outros. A partir do momento em que o (a) profissional dispõe deste controle, será capaz de ter maior qualidade em seu trabalho.

A partir disso, pode-se depreender que o estresse negativo exerce alta influência no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando há ausência das competências socioemocionais no corpo docente. Isso pode acarretar sérios impactos negativos no relacionamento dos professores com os (as) aluno (as) e, conseqüentemente, no ensino. Por isso, é importante identificar quais são as competências socioemocionais que o professorado possui e se este consegue aplicá-las de maneira efetiva na sala de aula, para que as relações de ensino-aprendizagem possam se dar de forma mais adequada.

A pesquisa que se deu com professoras do segundo ano do Ensino Fundamental procurou, justamente, entender a relação entre os saberes técnicos e os processos de alfabetização e letramento de crianças e a consciência e uso de competências socioemocionais por elas. Em seguida, portanto, será apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, serão apresentados os procedimentos metodológicos que formarão a base da investigação. Será caracterizada a pesquisa, que teve natureza qualitativa e exploratório-descritiva. Além disso, serão apresentados seu contexto e participantes, além de sua organização.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa foi de natureza qualitativa, porque não utilizou de dados estatísticos no seu desenrolar, mas, sim, relatos de participantes selecionados (as). Além disso, ela foi exploratória, ou seja, contou com nossa familiarização com o objeto (os relatos das professoras) e, depois disso, a compreensão dos resultados – os dados produzidos –, o que vai além da sua descrição (TOZONI-REIS, 2007).

Com esse tipo de pesquisa, é possível superar a descrição e fundamentar as informações obtidas, não se atendo somente aos dados obtidos. Destaca-se, ainda, que a investigação revelou razões teóricas e práticas para a sua realização (GIL, 1991), já que ajudou no entendimento sobre o tema das competências socioemocionais no campo da pesquisa em Educação e também poderá auxiliar os (as) educadores (as) na sua prática em sala de aula.

As respostas foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). As etapas desse método são as seguintes: pré-análise, exploração, e tratamento e interpretação. Na pré-análise, ocorre a familiarização com o material, de forma a se compreender o contexto e as suas características gerais. Depois, na exploração do material, ocorrem as etapas de codificação e categorização, em que se separam os conteúdos em unidades de análise. Por fim, há o tratamento e a interpretação dos dados, em que se relaciona o referencial teórico com os dados obtidos e as categorias criadas.

3.2 CONTEXTO, PARTICIPANTES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação contou com a entrevista de professoras alfabetizadoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre. A

entrevista contou com perguntas a respeito da forma com que as educadoras realizam sua prática de alfabetização. O enfoque foi nas estratégias acionadas por elas, a partir de suas competências socioemocionais, para que o processo de alfabetização se efetue.

A escola em que as professoras atuam localiza-se em Porto Alegre/RS, no bairro Jardim Carvalho. Tem pouco mais de 500 alunos matriculados e conta com 24 educadores (as) e os demais funcionários, como diretor (a) e secretários (as), são 9. É uma instituição estadual, e atende os Ensinos Fundamentais I e II. Sua estrutura conta com dependências com acessibilidades, alimentação fornecida, biblioteca, internet, sala de professores, sala de atendimento especial e laboratório de ciências. Segundo uma das educadoras que trabalha no local, apesar de ter havido a promessa de que a sala de atendimento especial contaria com um (a) educador (a) para realização de atividades com alunos (as), desde que ela atua lá, não há ninguém.

Optou-se por realizar a pesquisa em uma escola pública pois as instituições públicas de educação básica atendem, hoje, 45 milhões de alunos de um total de 53 milhões (84,91%). Logo, entender o que se passa nas escolas públicas e como os (as) professores (as) vêm atuando nelas significa estar atento (a) à educação da maioria dos (as) brasileiros (as). A escolha pela instituição específica se deu pela facilidade de a pesquisadora contatar seus (as) educadores (as), por ter proximidade com um (a) deles (as). Por questões éticas, as educadoras entrevistadas não têm proximidade com a pesquisadora, o que facilitou a análise tão imparcial quanto possível dos dados. A participação de duas professoras somente se deu ao número de turmas de segundo ano na escola, que eram somente duas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, realizada a partir de um roteiro prévio criado pela pesquisadora (Apêndice C). Devido à pandemia do COVID-19 e às restrições da universidade quanto à realização de pesquisas presenciais, a entrevista realizou-se de forma *online*, através da plataforma Google Meet. Dessa forma, foi possível compreender de que forma as professoras conduzem sua prática, identificando em seu discurso e nas atividades citadas por elas, a presença ou ausência das competências socioemocionais e de afetividade no processo de alfabetização.

A entrevista iniciou com quatro questões fechadas e uma aberta que visavam a conhecer mais sobre as educadoras e seus dados de identificação. A partir daí, foram feitas quatro perguntas abertas no eixo denominado “definindo alfabetização”, no qual se procurava saber o que as entrevistadas entendiam por alfabetização e como era sua prática em sala de aula, além, é claro, de se investigar o processo de alfabetização durante o período da pandemia. Após, foram realizadas nove perguntas abertas no eixo

“competências socioemocionais e estresse docente”, no qual se procurava entender a visão das educadoras sobre o conceito de competências socioemocionais e sua relação com elas em sala de aula, além de se entender sua percepção sobre estresse docente.

Quanto às questões éticas envolvidas na pesquisa, foi apresentado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE] Anexo A), em que se explicitaram os direitos das participantes da investigação, especialmente quanto à confidencialidade e esclarecimentos sempre que assim o desejarem. Com o documento, portanto, assegurou-se o uso dos dados para fins unicamente científicos, a confidencialidade de suas identidades, e os riscos mínimos da pesquisa.

4 RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados, primeiro serão apresentados dados que caracterizam as participantes da pesquisa, de forma a se contextualizar os seus discursos e facilitar o reconhecimento de cada participante ao longo da análise (Quadro 1).

Quadro 1 – Dados de identificação das participantes

DADOS	ENTREVISTADA 1 (E1)	ENTREVISTADA 2 (E2)
Idade	42 anos	39 anos
Gênero	Mulher	Mulher
Formação inicial	Magistério e posterior graduação em Pedagogia	Magistério e posterior graduação em Pedagogia
Pós-graduação	Especialização em Psicologia na Educação Infantil e Docência no Ensino Superior e especialização em andamento em Gestão escolar	Especialização em Neuropsicopedagogia
Tempo de atuação	17 anos	15 anos

Fonte: A autora (SILVA, 2021).

Percebe-se, a partir dos dados, que ambas as professoras possuem vasta experiência no magistério e formação ampliada em sua área, apesar de não terem, especificamente, formação em alfabetização, como algumas instituições de ensino requerem para que se atue como professor (a) do Ensino Fundamental I.

A seguir, serão apresentados os resultados produzidos nas entrevistas de acordo com as categorias de análises criadas. A primeira categoria elaborada a partir das entrevistas com as educadoras foi “leitura do mundo”. Compreendeu-se que, a partir do primeiro eixo da pesquisa, “definindo alfabetização”, as respostas das professoras se deram a partir desse tema em comum. As outras categorias, “reconhecimento e lida das emoções”, “empatia e cuidado com o (a) aluno (a)” e “estresse e saúde mental docente” foram criadas a partir das respostas das professoras em relação às competências socioemocionais, por se entender que esses temas foram frequentes nas respostas das educadoras. Na tabela, constam as categorias e seus respectivos conceitos norteadores.

Quadro 2 – Categorias de análise

CATEGORIA	CONCEITO NORTEADOR
Leitura do mundo	Processo de alfabetização e letramento como compreensão do mundo
Reconhecimento e lida das emoções	Competências socioemocionais a partir do reconhecimento e da lida com as emoções pelo indivíduo
Empatia e cuidado com o (a) aluno (a)	Processo de ensino-aprendizagem pautado na empatia e no cuidado com o alunado
Estresse e saúde mental docente	Estresse docente como parte do trabalho docente e necessidade de se pensar na saúde mental do (a) professor (a)

Fonte: A autora (SILVA, 2021).

4.1 LEITURA DO MUNDO

As perguntas dedicadas ao processo de alfabetização e letramento nas entrevistas foram as seguintes:

- (1) O que é alfabetizar para você?
- (2) Você poderia relacionar as estratégias usuais de alfabetização para o segundo ano?
- (3) Que conhecimentos teóricos e práticos você acredita serem essenciais para o (a) professor (a) alfabetizador?
- (4) Das respostas anteriores, existe alguma alteração em relação ao período de pandemia? Se sim, cite uma experiência desafiadora em prática de alfabetização e letramento durante o período.

Observa-se, a partir das perguntas, que se procurava perceber quais conhecimentos as professoras tinham em relação às práticas de alfabetização e letramento e, mais do que isso, como elas os efetivavam a partir de seu trabalho com as turmas de segundo ano. Além disso, procurou-se saber como se deu a prática de alfabetização especificamente no período de pandemia, de forma a se entender se houve diferenças ou não a partir desse momento histórico.

A categoria “leitura do mundo” foi criada por se entender que ambas as professoras, em suas entrevistas, definiram o processo de alfabetização e letramento a partir da compreensão que o aluno constrói em relação ao que está sendo ensinado, ou seja, é por meio do sentido que ele dá aos sons, às letras, palavras e textos que é possível efetivar-se a

alfabetização e o letramento, como pode se ver a seguir, quando as entrevistadas definem alfabetização:

É o processo inicial de dominar o mundo, como eu gosto de dizer pra eles. Porque eu acho que é bem essa questão. No momento que tu consegue alfabetizar, que tu consegue que as crianças compreendam, né... que consigam fazer esta relação de sons né e grafemas, eles conseguem dominar o mundo, que é o que eu pretendo com eles. (E1)

Realizar a alfabetização de acordo com a realidade deles... porque não adianta ensinar a codificar sem fazer sentido a eles. Não adianta, por exemplo... eles não conseguem entender um bilhete que a mãe deixa em casa, uma placa, uma receita, entende? (E2)

Nesses discursos, percebe-se não só o ato pedagógico de alfabetizar letrando, mas, também, o ato político de alfabetizar dando sentido ao processo, alfabetizar aproximando o texto e a palavra dos alunos, como demonstram diversos autores, como Freire (1996; 2013) e Soares (2005; 2017).

Dessa forma, os seus discursos se aproximam muito com o proposto com os autores acima, para que sejam citados apenas alguns expoentes das teorias sobre alfabetização e letramento. Aliás, os autores aparecem nas falas das professoras: E1 cita Soares, além de Emilia Ferreiro; E2 cita Freire, além de fazer referência a outros nomes da Pedagogia, que não necessariamente se ligam à alfabetização: Henri Wallon, Jean Piaget, Maria Montessori, Celso Antunes.

O ecletismo em relação a teorias e práticas pedagógicas é, inclusive, algo citado pelas duas entrevistadas, que entendem que a Pedagogia, e principalmente o processo de alfabetização e letramento, não podem estar encerrados a uma só metodologia ou tipo de prática, mas devem se aproveitar de uma variedade delas para que possam atender a diversos tipos de alunos (as), de realidades e, conseqüentemente, leituras do mundo. E2 entende que “a chave do professor alfabetizador é ser um eterno pesquisador”, como já indicava Freire (1996).

As professoras, então, estão atentas às mais diversas teorias e metodologias sobre alfabetização e letramento, e estão de acordo com o corpo teórico desta pesquisa. Ao mesmo tempo, elas não ignoram as possibilidades de contribuição de outros métodos, como E1 indica ao citar o método fônico como um aliado às práticas de alfabetização, especialmente para que se desenvolva a consciência fonológica dos (as) alunos (as). Isso vai ao encontro da pesquisa desenvolvida por Tardif, que mostra que professores (as) dão

grande importância aos conhecimentos adquiridos na prática, no “chão de escola” (TARDIF, 2002).

Com relação às práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras, E1 cita atividades “das quais não abro mão” todos os dias – leitura de história (realizada por ela e/ou pelos (as) alunos (as)) e ditado. À primeira vista, o ditado parece ser uma prática tradicional, mecanizada, sem sentido – mas a professora esclarece que ele tem a ver sempre com as histórias lidas pelos (as) alunos (as), ou seja, há um sentido por trás, uma intencionalidade. Além disso, a repetição de atividades ao longo do tempo é prática reconhecida como benéfica pela neurociência, ainda mais se alia outro conhecimento adquirido pelo (a) aluno (a), pois facilita a retomada do novo conhecimento pela memória (LENT, 2018).

E2 cita a utilização de jogos nas práticas de alfabetização. Esse é um tema muito explorado na área da educação, pois a ludicidade é parte fundamental da aprendizagem infantil (MACHADO; NUNES, 2011), já que é a partir dela que a criança dá sentido ao mundo. A ludicidade está muito relacionada às práticas de alfabetização e letramento, mesmo porque o faz-de-conta infantil, por exemplo, é uma maneira de criar e narrar histórias e, portanto, é a partir daí que a criança começa a ler e escrever (ROJO, 1998).

As duas práticas, portanto, demonstram formas de ler o mundo – a primeira citada, a partir da escuta de histórias e de ditados, está relacionada à inserção ao mundo letrado através da oralidade (KLEIMAN, 1998) e à produção de escrita e sentido a partir das práticas de ditado. E2, ao citar os jogos como estratégia para alfabetizar e letrar, evidencia o uso de uma das principais formas de a criança dar sentido àquilo que a cerca para adquirir um novo conhecimento, que também a ajudará na tarefa de compreender o mundo.

Por último, sobre as práticas de alfabetização e letramento especificamente durante a pandemia, destaca-se, nas respostas das professoras, a falta da interação presencial como uma dificuldade para as práticas de alfabetização e letramento. Como citado anteriormente, aprender a escrever é uma tecnologia que envolve aprender a pegar o lápis, fazer a pressão certa no papel, escrever da direita para a esquerda etc. (SOARES, 2005). Segundo E1, ao deparar-se com os cadernos dos (as) alunos (as) na volta às aulas presenciais, ela se chocou ao ver que, por exemplo, eles escreviam de forma descontínua, pois não havia o contato com a professora, durante o período de ensino remoto, para que se pudesse auxiliá-los nesses quesitos. E2 cita que tentou “fazer com que [os (as) alunos (as)] se sentissem em sala de aula”, mas sabe-se que a simulação, por melhor que seja, não substitui o ambiente escolar presencial, como demonstrou E1 com o exemplo.

Portanto, percebe-se, também a partir da experiência das professoras na pandemia, a importância desse processo de alfabetizar letrando e da ideia de compreender o mundo, visto que, no contexto em que nos inserimos, interagimos presencialmente com as pessoas, escrevemos da esquerda pra direita, de maneira contínua, não pressionamos demais o lápis, enfim, há uma série de aprendizados sobre o mundo que fazemos quando estamos em sala de aula, interagindo com o outro. Assim, a pandemia se demonstrou um fator de dificuldade para os processos de alfabetização e letramento realizados por essas professoras.

Pensando-se em interação com o outro – e em interação de qualidade –, construiu-se a categoria lida das emoções para abordarem-se as definições de competências socioemocionais pelas professoras, especialmente durante os processos de alfabetização e letramento. Assim, a próxima subseção será destinada à análise dos dados a partir dessa categoria.

4.2 RECONHECIMENTO E LIDA DAS EMOÇÕES

No eixo “competências socioemocionais e estresse docente”, foram destinadas às professoras as seguintes perguntas:

- (1) O que você entende por competências socioemocionais?
- (2) Você cuida de sua saúde mental? Se sim, de que forma?
- (3) Você acredita ser (em) necessário (s) algum (ns) tipo (s) de competência socioemocional para ser professor (a) alfabetizador (a)? Se sim, qual (is)?
- (4) As competências socioemocionais te auxiliam para lidar com as demandas profissionais ligadas à alfabetização? Se sim, como?
- (5) A escola fez alguma ação para desenvolver as competências socioemocionais de professores (as), especialmente alfabetizadores (as)? Cite.
- (6) Enumere os fatores abaixo, considerando a sua importância para o processo de alfabetização: autoconsciência, automotivação, autodomínio, empatia, e habilidades sociais.
- (7) Você sente que há expectativas elevadas por parte da comunidade escolar quanto ao seu trabalho enquanto professor (a) alfabetizador (a)? Se sim, como você se sente em relação a isso?

(8) Você acredita que durante a pandemia você esteve mais ou menos estressado/nervoso/ansioso/com medo em relação às práticas de alfabetização e letramento? Qual das emoções foi mais predominante? Por quê?

A partir dessas perguntas relacionadas às competências socioemocionais, percebeu-se que uma temática que apareceu em suas respostas foi a definição do conceito como a capacidade de se lidar com as próprias emoções, por isso, a criação da categoria “reconhecimento e lida das emoções”. A partir da teoria de Goleman (1995), portanto, as professoras entenderam que o fundamental das competências socioemocionais está na autoconsciência, automotivação e autodomínio, ou seja, que é preciso reconhecer as emoções e lidar com elas para encarar a vida e seus desafios específicos.

As professoras destacaram que, lidando com suas emoções, professores (as) e alunos (as) se beneficiam, pois os (as) primeiros (as), reconhecendo o que sentem e lidando de forma adequada com isso, podem auxiliar os (as) segundos (as) nessa tarefa, já que as crianças ainda estão aprendendo a nomear o mundo e, inclusive, as próprias emoções. Dessa forma, apesar de as professoras não nomeadamente colocarem, aparece, também, as outras competências apontadas por Goleman, quais sejam, a empatia e as habilidades sociais. A empatia aparece pela habilidade de se colocar no lugar do outro, percebendo suas necessidades, e as habilidades sociais, pela capacidade de lidar com o outro de forma saudável.

Pode-se perceber isso a partir do depoimento de E2 quanto a um episódio que aconteceu com ela em sala de aula, após a volta às aulas presenciais, depois do isolamento ocasionado pela pandemia do COVID-19:

Por exemplo, eu ando impressionada com o quanto as crianças ficam frustradas com poucas coisas que acontecem no dia a dia delas. Teve um dia que um aluno disse que iria jogar a lata de refri[gerante] no lixo, porque não estava conseguindo tomar. Mas isso [ele falou] irritadíssimo. Eu pedi para que ele se acalmasse, e perguntei se poderia ajudar. Então, essa volta está sendo bem delicada, porque os alunos estão acostumados em não receber não, fazer o que desejam no momento que desejam e tudo sair da melhor forma possível. Eles não se frustram em casa. Acredito ser imprescindível trabalharmos as emoções nos alunos.

A partir dessa fala, compreende-se que não só a pandemia do COVID-19 afetou o comportamento e as aprendizagens das crianças, como já havia sido citado, como também, longe da escola, elas deixam de aprender habilidades essenciais, que vão muito além do currículo formal. A aprendizagem passa também pela interação com o outro, que reconhece e ajuda a nomear as emoções que são suscitadas pelas relações, de forma a auxiliar e

acelerar esse processo pessoal de reconhecimento e lida das emoções. Tal compreensão vai ao encontro especialmente das teorias de desenvolvimento propostas por Vygotsky e Wallon, que propõem que, por meio da interação social e da linguagem, o indivíduo atribui sentido ao mundo.

Além disso, as entrevistadas demonstram, ao longo de suas falas, que conseguem auxiliar os (as) alunos (as) por elas próprias reconhecerem e lidarem com suas emoções. Elas só podem auxiliar seus (suas) alunos (as) nessas tarefas se elas têm consciência das emoções que sentem e como lidar de uma forma adequada com elas, o que demonstra que elas possuem domínio das próprias competências socioemocionais.

As professoras demonstraram, também, ser profissionais que se “cobram” muito – E1 disse, inclusive, que essa característica sua é em demasia. Isso demonstra não só o estresse a que os (as) professores (as) estão submetidos – tema que será comentado na sequência – mas também uma competência socioemocional importante, porque a autopercepção é o primeiro passo para que se possa lidar com as emoções de forma mais saudável e que gere menos sofrimento.

Ainda sobre as competências socioemocionais e as perguntas relacionadas a este eixo, a próxima subseção abordará mais especificamente a relação com das professoras com os (as) alunos (as), a partir de categoria de análise criada e denominada de “empatia e cuidado com o (a) aluno (a), em que se evidenciará como as professoras e a escola priorizam o bem-estar de estudantes.

4.3 EMPATIA E CUIDADO COM O (A) ALUNO (A)

Com as respostas, foi possível perceber que as educadoras e mesmo a instituição se preocupam muito com os (as) estudantes e seu bem-estar em sala de aula nas relações que mantêm com eles (as), como no relato de E2 apresentado na última subseção. Esse cuidado, porém, não está limitado às relações interpessoais, mas aos próprios conteúdos apresentados pelas professoras, como se vê a seguir:

Na questão da... o exemplo foi na questão da escrita, né. De ter esse olhar que tu compreenda que passo aquela criança pode dar naquele momento e que tu também não deixe ela tão frustrada ou talvez com vergonha dos colegas, né. Por exemplo, eu sei escrever excelente, o outro não escreve nem bom, então, eu procuro ter esse olhar, para que **também eles não se frustrem tanto neste período de alfabetização, que é tão importante para a vida deles.** (E1)

Compreende-se o cuidado da educadora para que os (as) alunos (as) aprendam de uma forma significativa e o menos frustrante possível, já o processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento da criança e também seu sucesso escolar. Assim, quando o (a) educador (a) diferencia as frustrações evitáveis das frustrações inevitáveis que causará na criança, está auxiliando-a a se desenvolver de forma mais tranquila e menos dolorida (BOWLBY, 2001).

Ou seja, o cuidado em relação aos (às) alunos (as) e suas emoções permeia toda a prática docente, seja no ensino de conteúdos, seja nas relações mais “pessoais” dentro de sala de aula. Isso é muito importante, pois “[...] os seres humanos, desde a infância, são mais sensíveis às atitudes emocionais daqueles que os cercam do que qualquer outra coisa” (BOWLBY, 2001, p. 32), então, um (a) professor (a) que é empático com seu (sua) aluno (a) tende a estabelecer relações de qualidade com ele (a), deixando-o (a) seguro para expressar-se, como demonstra E2:

[...] Me colocar no lugar do aluno e ser possível enxergar o que ele necessita e suas dificuldades e o que ele tá sentindo e poder valorizar seus sentimentos. Temos o costume de afirmar que tá tudo bem. Um exemplo, uma criança cai no pátio, automaticamente dizemos para levantar e que tá tudo bem. Mas, hoje em dia, já penso e faço de outra forma, pergunto se tá tudo bem e digo que, quando eu caí, também senti dor, mas que passou. Vejo, desta forma, trazer a criança pra mim, me colocar no lugar dela e valorizar o sentimento dela naquele momento.

Ou seja, percebe-se não só a afetividade envolvida quando se consola o (a) aluno (a), mas também um entendimento (que só pode existir quando se é empático (a)) de que o que ele (a) sente é legítimo, merece ser validado, para só depois se pensar em como lidar com esse sentimento. A validação do que o (a) outro (a) sente é, então, bastante importante para que ele (a) sinta segurança em se expressar. A expressão é tão importante porque, se não acontece, não há possibilidade de se reconhecer o que se sente, por exemplo, e o exercício da empatia se torna impossível.

O sentimento de cobrança das educadoras e de frustração quando o (a) aluno (a) não atinge um resultado esperado demonstra o cuidado com esses (as) alunos (as), a importância que se dá às suas formações e o entendimento, ao se colocarem no lugar deles (as), que um atraso no processo de alfabetização pode causar prejuízos ao seu desempenho e trajetória escolares. Destaca-se a seguinte fala:

Mas as cobranças vêm da mesma maneira, como se a gente fosse fazer milagre pra avançar aquele aluno, sendo que não tem como. Aí tu acaba te frustrando mais e realmente fica mais complicado tu lidar com isso, porque parece que tu é incompetente, que não consegue fazer. [...] Porque eu penso, como o emocional deles vai ficar daqui para frente? Porque as coisas vão se afunilando, né... daqui para frente. Claro que ali na escola a gente conversa, sabe como a turma tá, qual a prof[essora] que vai pegar no próximo ano, tem a noção de como tá a turma. Mas, daqui a pouco, troca de escola, daqui a pouco, o sistema exige coisa, e aí? Como que eles vão lidar com isso? Então é bem preocupante isso. (E1)

Assim, há uma valorização do (a) aluno (a) e do seu processo de aprendizado, que pode ser visto tanto nas concepções das professoras quanto aos conteúdos ensinados, como se observou na categoria “leitura do mundo”, quanto nos sentimentos dos (as) alunos (as) durante interações cotidianas no ambiente escolar.

Por último, observa-se a valorização da escola em relação ao cuidado com os (as) alunos (as), como informa E2: “[a] rede estadual é assim, ou cuidamos de nós, professores, ou dos alunos, devido à verba. Então, sempre decidimos cuidar dos alunos, tanto que pensamos em receber eles com o máximo de cuidado e carinho. [...]”.

Ou seja, a preocupação com os (as) alunos (as) não vem somente da vontade individual de cada docente, mas é uma atitude coletiva, que envolve a instituição como um todo. No entanto, cabe destacar que, na fala da educadora, aparece que a preocupação com a saúde mental e o desenvolvimento de competências socioemocionais seria feito *ou* com os (as) professores (as) *ou* com os (as) alunos (as), porque a escola pública não teria verba suficiente para desenvolver ações com os dois eixos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

É disso que se tratará a próxima subseção, na qual se apresenta a categoria “estresse e saúde mental docente” e se observa que, por mais que os (as) educadores (as) estejam atentos às questões de saúde mental e competências socioemocionais dos (as) alunos (as), eles (as) se sentem muito sobrecarregados (as) com o trabalho, especialmente após a pandemia do COVID-19.

4.4 ESTRESSE E SAÚDE MENTAL DOCENTE

Como apresentado anteriormente, o mal-estar e o estresse têm sido fatores presentes na vida dos (as) docentes. Nas entrevistas realizadas, ficou evidente que eles também estão presentes na vida dos (as) educadores (as) da instituição, e exercem grande influência em

seus cotidianos, seja profissional quanto pessoalmente. Muitas vezes, então, os (as) professores (as) só encontram apoio entre os (as) seus (suas):

A gente tem é muita cobrança, e isso é uma coisa que tem desgastado muito o grupo em geral. É muita cobrança, e aí já tá todo mundo pela bola sete. Com os professores ali da alfabetização, nada. Se precisar de alguma coisa, vocês falem. No fim, a gente acaba sendo psicóloga uma da outra. Conversa uma com a outra, chora as pitangas, fala o que não tá bom, o que tá bom, o que deu certo, o que não deu certo e assim a gente vai indo.

Não [cuido de minha saúde mental] de forma contínua, não consigo me cuidar todos os dias. Me sinto sugada pela demanda que a escola exige. Quando chego ao ponto de não me sentir bem, é quando para um pouco, saio com meus filhos, passeio e me desligo. [...] O que fazemos na escola, entre os professores, é uma rede de apoio, uma ajuda muito a outra. Observamos quando uma não está bem e tentamos nos ajudar da melhor maneira possível. (E2)

São os (as) próprios (as) docentes que constituem uma rede de apoio, não institucionalizada, mas sim, constituída informalmente nos seus espaços de interação. Ao mesmo tempo em que isso demonstra a união dos (as) professores (as), que podem contar com os (as) outros (as), também evidencia a ausência de ações por parte da instituição para cuidar e valorizar a saúde mental de professores (as), o que a literatura já demonstrou ser muito necessário, como se pôde observar no decorrer deste trabalho.

Ainda, é possível fazer uma pergunta que também tem sido reproduzida por aqueles (as) que discutem o mal-estar docente: quem cuida de quem cuida? Compreendeu-se que as professoras e a própria escola estão atentas às necessidades de seus (suas) alunos (as), cuidando-os e respeitando suas emoções. Mas quem está fazendo isso por esses (as) professores (as)?

Não só as professoras relatam uma demanda de trabalho extenuante, mas também, como já se apresentou anteriormente, elas se cobram muito para que os (as) alunos (as) construam os conhecimentos necessários para sua etapa escolar correspondente. Mas sabe-se, também, que existem muitos fatores que influenciam a aprendizagem, portanto, as professoras não são as únicas responsáveis por esse processo, apesar de receberem muita cobrança e se cobrarem muito, também.

A sociedade do cansaço faz com que os indivíduos sejam seus próprios algozes, se cobrando de maneira excessiva para produzir sempre, como se eles mesmos fossem empresas que precisam bater metas e ser extremamente produtivas (HAN, 2018). Da mesma forma, na sociedade hiper conectada em que estamos, não há tempo efetivo de descanso, estamos sempre ligados às tecnologias e da informação; logo, não descansamos

nunca, e isso afeta todas as nossas práticas, inclusive o sono (CRARY, 2014). Ou seja, estamos extenuados (as), e com os (as) professores (as) não é diferente.

O processo de alfabetização é muito complexo, e exige do (a) professor (a) diversas habilidades e competências, inclusive as socioemocionais. No entanto, não é possível que se olhe apenas para o outro, pelo contrário. É essencial que se olhe para si primeiro, que haja uma conexão com as emoções e com as reações usuais que se têm, pois é a partir desse olhar que o indivíduo pode se reconhecer no (a) outro (a).

No processo de alfabetização, as professoras entenderam que as competências emocionais ligadas à interação com as outras pessoas estariam em primeiro lugar, seguidas, daí, daquelas que têm a ver com o reconhecimento e a lida das próprias emoções. Apesar das suas respostas, entende-se, aqui, que elas só conseguem por tão em prática a empatia e ter um bom relacionamento com seus (suas) alunos (as) porque, na verdade, têm grande capacidade de reconhecer e lidar com as suas próprias emoções e, portanto, na prática, são essas competências que colocam em primeiro lugar.

A profissão docente muitas vezes é associada como vocação e abnegação, quando, na verdade, é uma profissão tão importante e tão comum como qualquer outra. Isso não quer dizer que não se deva ter conhecimentos específicos em relação a ela, pelo contrário. Indica, porém, que o (a) professor (a) é um indivíduo como todos os outros e que, por isso, deve se colocar em prioridade, porque, na verdade, é só dessa forma que ele conseguirá, de fato, cuidar do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuraram-se compreender os relatos de duas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública sobre o processo de alfabetização e letramento e o uso de competências socioemocionais. Como referencial teórico sobre o processo de alfabetização e letramento, utilizaram-se autores como Soares (2005; 2017) e Ferreiro e Teberosky (1999) e Freire (1996; 2013). Para discutir competências emocionais, a obra de Goleman (1995) foi utilizada.

O problema de pesquisa foi “quais os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professores(as) do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre utilizam em suas práticas de alfabetização e letramento?”, e o objetivo geral da pesquisa era “compreender os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre em suas práticas de alfabetização e letramento”.

Para a produção dos dados, utilizou-se de um questionário semiestruturado com perguntas abertas a respeito dos eixos “definindo alfabetização” e “competências socioemocionais”. A partir daí, partiu-se para a análise dos dados, a qual se baseou na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). As categorias de análise criadas foram as seguintes: “leitura do mundo”, “reconhecimento e lida das emoções”, “empatia e cuidado com o (a) aluno (a)” e “estresse e saúde mental docente”.

Estes foram os objetivos específicos propostos pelo trabalho:

- (a) Caracterizar competências socioemocionais;
- (b) Conceituar alfabetização e letramento;
- (c) Relacionar o desenvolvimento de competências socioemocionais com a prática de alfabetização e letramento de professores (as);
- (d) Compreender os relatos de práticas de alfabetização e letramento de professoras do segundo ano, inclusive durante o período da pandemia do COVID-19; e
- (e) Compreender os relatos sobre competências socioemocionais e seus usos por professoras alfabetizadoras do segundo ano, inclusive durante o período da pandemia do COVID-19.

Com a primeira categoria de análise, “leitura do mundo”, foi possível perceber que a prática das professoras é baseada na concepção de que alfabetizar e letrar possibilita a compreensão do mundo por parte dos (as) estudantes, o que significa a ampliação de suas

percepções sobre o mundo. Já na segunda categoria, “reconhecimento e lida das emoções”, compreendeu-se que as professoras entendem que as competências socioemocionais passam especialmente por esses aspectos, e que tanto elas quanto os (as) alunos (as) as devem possuir.

Em “empatia e cuidado com o (a) aluno (a)”, entendeu-se que as professoras usam muito dessa competência socioemocional – empatia – para relacionar-se com os (as) alunos (as), o que demonstra, também, grande cuidado com eles (as) e respeito às suas questões emocionais, sociais, relacionais etc. Viu-se, também, que a instituição escolar também é muito atenta a esses aspectos.

No entanto, quando se trata das próprias professoras, muitas vezes não há esse mesmo cuidado, o que pode afetar seu trabalho enquanto educadoras. É preciso entender, então, que cuidar do (a) professor (a), de sua saúde mental e competências socioemocionais, também é cuidar dos (as) alunos (as).

Dessa forma, entende-se que se pôde atender ao problema de pesquisa, ao objetivo geral e a todos os objetivos específicos propostos no início do trabalho, tanto a partir do referencial teórico construído quanto pelos resultados produzidos a partir dos relatos das educadoras.

Apesar da ampla discussão dos conceitos apresentados neste trabalho – alfabetização e letramento, afetividade, competências socioemocionais, saúde mental e estresse docente –, entende-se que a relação proposta entre os processos de alfabetização e letramento e competências socioemocionais ainda é pouco discutida, e, por isso, este trabalho pode ter importância para a comunidade acadêmica e para professores (as).

Da mesma forma, destaca-se que os dados produzidos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), por tomar como base a interpretação da pesquisadora, também é relevante, pois possibilita novos olhares sobre um assunto, mesmo que amplamente discutido, como no caso dos conceitos abordados aqui.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se o tamanho da amostra, já que apenas duas professoras compunham o quadro de professores (as) do segundo ano na escola, e o tempo para a realização da investigação, que certamente influenciou a seleção da amostra e o processo de escrita do trabalho. Também cabe destacar a dificuldade que a pesquisadora pode encontrar no contato com escolas e/ou equipe docente, especialmente no período de pandemia, pelo qual ainda estamos passando.

Por fim, destaca-se a importância da continuidade de pesquisas que tenham a relação entre alfabetização e letramento e o uso de competências socioemocionais como

foco, de forma que se amplie o debate. Além disso, espera-se que mais dados sejam produzidos nesse sentido, para que se obtenha mais informações sobre a maneira como os (as) professores (as) alfabetizadores (as) pensam sua prática e o uso de competências emocionais nesse processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANCO, Maria Augusta Veiga. Competência emocional em professores. *In*: CANDEIAS, Adelinda Araújo; ALMEIDA, Leandro S. **Inteligência humana: investigação e aplicações**. 1. ed. Évora: Quarteto, 2007.
- BISSOLI, Michele de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo** [online]. Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, Elaine Patricia. Pandemia faz aumentar número de alunos que podem abandonar estudos [online]. **Agência Brasil**, São Paulo, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-06/pandemia-faz-aumentar-numero-de-alunos-que-podem-abandonar-estudos>. Acesso em: 27 set. 2021.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GOMES, A. Rui *et al.* Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo

e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419104.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2 ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Maria Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinicius da Silva. **245 jogos lúdicos: para brincar como nossos pais brincavam**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, v. 52, p. 397-422, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dirigentes estaduais discutem modelos para educação especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43101-dirigentes-estaduais-discutem-modelos-para-educacao-especial>. Acesso em: 20 set. 2021.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública [online]. **Época**, [Rio de Janeiro], 25 mar. 2021. Vida. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

NAHAS, Markus V. **Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2006.

NEVES, Conceição Bitencourt *et al.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

POSTIC, Marcel. **A relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOKARNIA, Mariana. Pandemia causa impactos na alfabetização de crianças [online]. **Agência Brasil**, Brasília, 8 set. 2021. Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/pandemia-causa-impactos-na-alfabetizacao-de-criancas>. Acesso em: 27 set. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: IESDE, 2007.

VALENTE, Maria Nunes; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia** [online]. v. 7, p. 1-11, 2016.

VARKEY FOUNDATION. **Global Teacher Status Index 2018**. London: Varkey Foundation, 2018.

RANA, Débora; AUGUSTO, Silvana. **Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor/1º ao 3º ano do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUZA, S. E. de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arquivo Mudi, 2007.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; SANTOS, Bettina S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WITTER, Geraldina Porto. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 7, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/h6QnZWngyTbzwTVndgfRgWh/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Eu, Giuliana Lima Silva, responsável pela pesquisa **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE** estamos fazendo um convite para você participar com voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende compreender os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professores (as) do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre em suas práticas de alfabetização e letramento.

Acredito que ela seja importante porque a partir dos dados coletados, será possível identificar se as educadoras utilizando as competências socioemocionais em suas práticas de alfabetização e letramento, uma vez visto à importância delas para o dia a dia.

Para sua realização será feito o seguinte: A investigação contará com a entrevista de professoras alfabetizadoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre. Será composta por perguntas a respeito da forma com que as educadoras realizam sua prática de alfabetização.

Sua participação constará de participação da voluntária,

Apesar desta pesquisa não oferecer riscos à integridade física e moral dos sujeitos, os participantes terão ampla liberdade de se recusarem a participar da entrevista, bem como deixar de responder alguma questão, que porventura possa deixá-los descontentes ou desconfortáveis.

Os benefícios que esperamos do estudo são de poder compreender a importância do uso das competências socioemocionais em suas práticas de alfabetização e letramento.



Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato, com Giuliana Lima Silva no telefone 51 995952221 a qualquer hora.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada por telefone celular, mesmo número mencionado acima e por e-mail, giulianalima.pedagogia@gmail.com.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 50 – Sala 703 | CEP 90619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3345 | E-mail: cep@puers.br | www.puers.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu prontuário de atendimento, imagens, resultados de exames e diagnóstico, material biológico se for o caso, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo.**

Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 50 – Sala 703 | CEP 90619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3345 | E-mail: cep@pucrs.br | www.pucrs.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 50 – Sala 703 | CEP 90619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3345 | E-mail: cep@puers.br | www.puers.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que (o) a pesquisador (a) Giuliana Lima Silva, desenvolva seu projeto de pesquisa **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Marília Costa Morosini, cujo objetivo é compreender os relatos sobre usos de competências socioemocionais por professores (as) do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre em suas práticas de alfabetização e letramento, na _____.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pelo (a) pesquisador (a), dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, em ____/____/____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

	Perguntas
Dados de Identificação	<p>Idade -</p> <p>Sexo -</p> <p>Formação:</p> <p><input type="checkbox"/> Magistério</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação:</p> <p>Pós-graduação</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização:</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p> <p>Há quanto tempo leciona:</p>
Definindo Alfabetização	<p>1) O que é alfabetizar para você?</p> <p>2) Você poderia relacionar as estratégias usuais de alfabetização para o 2º ano?</p> <p>3) Que conhecimentos teóricos e práticos você acredita serem essenciais para o (a) professor (a) alfabetizador (a)?</p> <p>4) Das respostas anteriores, existe alguma alteração em relação ao período de pandemia? Se sim, cite uma experiência desafiadora em prática de alfabetização e letramento durante o período.</p>
Competências socioemocionais	<p>1) O que você entende por competências socioemocionais?</p> <p>2) Você cuida de sua saúde mental? Se sim, de que forma?</p> <p>3) Você acredita ser (em) necessário (s) algum (ns) tipo (s) de competência socioemocional para ser professor (a) alfabetizador (a)? Se sim, qual (is)?</p> <p>4) Competências socioemocionais te auxiliam para lidar com as demandas profissionais ligadas à alfabetização? Se sim, como?</p> <p>5) A escola fez alguma ação para desenvolver as competências socioemocionais de professores (as), especialmente alfabetizadores (as)? Cite.</p>

	<p>6) Enumere os fatores abaixo, considerando a sua importância para o processo de alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none">() Autoconsciência() Automotivação() Autodomínio() Empatia() Habilidades sociais <p>7) Você sente que há expectativas elevadas por parte da comunidade escolar quanto ao seu trabalho enquanto professor (a) alfabetizador (a)? Se sim, como você se sente em relação a isso?</p> <p>8) Você acredita que durante a pandemia você esteve mais ou menos estressado/nervoso/ansioso/com medo em relação às práticas de alfabetização e letramento? Qual das emoções foi mais predominante? Por quê?</p> <p>9) Relate uma experiência relacionada às práticas de alfabetização e letramento, durante o período pandêmico, que você julgou estressante.</p>
--	--



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br