

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS EM ESCOLAS PORTUGUESAS: LEITURAS E RESSIGNIFICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EXECUTADAS PELAS/OS PROFESSORES DO 1º CEB

Suzana Mary de Andrade Nunes*

Maria de Fátima Carneiro Pereira**

Resumo: Neste estudo são analisadas práticas pedagógicas de professores do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em escolas da região metropolitana do Porto em Portugal. Para tanto, foi investigada a convergência entre as políticas públicas e a execução de um projeto pedagógico naquelas escolas. O ponto de partida é um recorte de uma investigação etnográfica de base qualitativa, por meio dos instrumentos de observação participante e entrevistas de semiestruturadas a livres, as quais designamos “encontros de bate-papo”. A pretensão é destacar que a escola é vista como um espaço de conflito e contradições, de maneira que os investimentos direcionados para educação alcancem a conformidade nem sempre consensual das políticas neoliberais e o fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Escolas portuguesas. Alfabetização e Letramento. Políticas neoliberais e fortalecimento da democracia

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR LITERACY IN PORTUGUESE SCHOOLS: READINGS AND RECONSIGNIFICATIONS OF PUBLIC EDUCATION POLICIES EXECUTED BY TEACHERS OF THE 1st CEB

Abstract: In this study are analyzed pedagogical practices of teachers in the 1st year of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) in schools in the metropolitan region of Porto in Portugal. To this end, the convergence between public policies and the execution of a pedagogical project in those schools was investigated. The starting point is an excerpt from a qualitative-based ethnographic investigation, using participant observation instruments and semi-structured to free interviews, which we call “chat meetings”. The intention is to highlight that the school is seen as a space of conflict and contradictions, so that investments directed to education achieve the not always consensual conformity of neoliberal policies and the strengthening of democracy.

Keywords: Pedagogical practices. Portuguese schools. Literacy; neoliberal policies and strengthening of the Democracy. Quatro. Palavras-chave. Traduzidas. Língua do

Entre os corredores das escolas de 1º CEB português

A alfabetização tem sido a ferida narcísica do mundo civilizatório. Paulo Freire denunciou em sua indignação ontológica, “(...), o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com tudo convivemos como se estivéssemos anestesiados.” (Freire, 2011, p. 18).

A ‘indignação aprofunda raízes’ e nos leva atravessar o oceano para conhecer, de perto, a educação portuguesa, a fim de conhecer a realidade educacional do país considerada, desde 2017, como uma educação de qualidade pelo Programme for International Student Assessment (PISA). Assim, compreender os indicadores de resultados em diálogo com a realidade escolar portuguesa, a fim de construir uma concepção do que as agências internacionais entendem sobre educação de qualidade, uma vez que são desenhados os paradigmas educacionais para serem referências para o mundo.

A propósito, a realização de uma investigação acerca da iniciação da leitura e da escrita em país estrangeiro, exige-nos observância da estrutura linguística, no caso, a escolha de Portugal deve-se ao fato do país ser berço da língua portuguesa, por sua vez, as práticas pedagógicas combinadas ao domínio cognitivo, didático-metodológico, pedagógico trariam ricas contribuições para todos os povos nativos da língua portuguesa.

Certo é que não podemos continuar “anestesiados” e nos contentar nem com o analfabetismo e nem com uma alfabetização que discrimina e enforma as crianças para um destino autoprofetizado e traçado pelo *status quo*, a partir de uma visão de cultura elitista e colonialista. Noutros termos, rejeita-se um estado que, em vez de potencializar oportunidades para ascensão social, econômica e política, delimita, impede e gesta políticas para desviar trajetórias que elevem o usufruto à liberdade das crianças, dos jovens e dos adultos que vivem, sobretudo, em países pobres e subdesenvolvidos do mundo.

Não é raro encontrarmos jovens portugueses que expressam (re)sentimentos de culpa por não ter se resignado à cultura adotada pelas escolas, ao passo que até se sentem privilegiados por poderem seguir o ofício dos seus antecedentes familiares, não mais como um ofício adquirido nos porões ou nos puxadinhos das casas. Nesses

tempos contemporâneos, uma profissão técnica é adquirida em cursos de formação profissionalizante validados e fiscalizados pelo poder público¹.

Para afinarmos o bate-papo, é fundamental que partamos de um ponto em comum e bem definido conceitualmente acerca das práticas pedagógicas. Assim, encontramos em Diniz-Pereira (2022) a definição de que “[...] é um conjunto de ações que se desenvolvem intencionalmente, dentro e fora da escola, por profissionais da educação com propostas educativas e formativas[...]” (Diniz-Pereira, 2022), p. 3).

Alinhamo-nos, de igual modo, à concepção de Franco (2015) ao afirmar que nelas evidenciam a submissão ou rejeição de uma dominação, o que pressupõe possibilidades de escolhas ou liberdade de escolhas nem sempre conscientes, porque incidem sobre subjetividades e/ou posições políticas, efeito das vivências e significados construídos nas formações pessoais que enlaçam a relação com o outro: do professor que, por sua vez, planeja objetivos e meios para serem alcançados os resultados propostos e de quem e para quem foi executada a prática ou a ação educativa. A autora salienta que tanto deve como pode resistir ou resignar ao estabelecimento de uma intencionalidade ao acentuar “[...] que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.” (Franco, 2015, p. 604).

É importante salientar que, embora haja uma interseção entre práticas pedagógicas e práticas educativas, elas trazem contornos diferentes do campo pedagógico, cujas referências articulam Franco (2015) e Pereira (2001), ao apresentarem a diferença entre ação e prática educativa na atuação do trabalho pedagógico, em sala de aula, ao passo que vão nos esclarecendo os condicionantes estruturantes para utilização dos conceitos e suas reverberações significativas.

A princípio, a nossa abordagem investigativa na linha da alfabetização e letramento era aproximar-se da cultura europeia, a fim de compreender o que significa educação de qualidade, sob a perspectiva da OCDE, validada pelas agências internacionais – UNESCO, Banco Mundial. Contudo, se fazia necessário ter um alinhamento linguístico, este foi o critério norteador das escolhas que antecederam e durante todo o percurso investigativo, uma vez que a estrutura linguística remete, fundamentalmente, a práticas pedagógicas eficazes para iniciação da leitura e da escrita. Considerando-se, portanto, que observar as “boas” ou “eficazes” práticas

pedagógicas portuguesas, seria a condição *sine qua non* para analisar, por exemplo, de por que as instituições avaliadoras nacionais e internacionais as classificam como políticas educacionais efetivas, conforme relatório das avaliações do Programme for International Student Assessment (PISA) desde o ano de 2015.

Assim, ao acrescentarmos qualidades às práticas pedagógicas, neste estudo, optamos pelo conceito “eficazes práticas pedagógicas” por compreendê-las que elas são a execução das políticas públicas, as quais as/os professoras/es, nem sempre executam conscientemente; ora resignam-se, ora resistem-na ou ressignificam-na, tendo em vista o restrito limiar de liberdade² que têm em sala de aula no contato direto com a sociedade.

A fins de esclarecimento, nós decidimos nos afastar linguisticamente dos conceitos “Literacy” e a sua tradução na língua portuguesa “Literacia, Letramento”, assim como de Alfabetização. Em Portugal, eles têm cargas significativas e de produção de sentidos bem diferentes do que o Brasil. Identificamos, nesse estudo, que o termo literacia é muito pouco conhecido no contexto escolar, assim como, nos documentos nacionais analisados, tendo como referência a análise da política pública educacional “Aprendizagens Essenciais”³. No tocante ao conceito alfabetização, está totalmente em desuso, uma vez que é destinado, exclusivamente, a alfabetização de adultos, além de trazer uma forte carga de preconceito ao relacioná-lo aos índices alarmantes de analfabetismo da era salazarista, período ditatorial entre 1933 a 25 de abril de 1974 com a Revolução dos Cravos. Há, portanto, uma rejeição dos portugueses ao conceito de alfabetização, sobretudo, quando se destina a iniciação escolar das crianças portuguesas, restringindo-o ao processo de alfabetização de adultos.

Advertimos, contudo, que ao longo da escrita podemos incorrer no risco de ressaltarmos mais as práticas pedagógicas de um professor do que de outro, seja porque está mais alinhado com o nosso pensamento; seja por questionarmos ou querermos apontar controvérsias. Desse modo, selecionamos para este estudo as práticas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) português a partir dos seguintes critérios: a) práticas pedagógicas de iniciação da leitura e da escrita de língua portuguesa; b) formação escolar de crianças de seis anos; c) compreensão do

desdobramento conceitual *Literacy, Literacia e Letramento*; d) prática interdisciplinar ou de sequenciamento didático, conforme Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1988), entre outros.

Pretendemos fazer um recorte das práticas observadas durante o período em que foram realizadas as observações participativas, em sala de aula, de três professores de 1º ano do 1º CEB em escolas públicas e particular da região do Distrito do Porto em Portugal, a fim de compreender os planejamentos, execução das práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem das crianças nos anos iniciais da escolaridade, tendo como elemento norteador as políticas públicas e os campos políticos, econômicos e sociais.

2 Esmaiçando as escolhas metodológicas para um bom ponto de partida

Neste estudo, nos ocupamos de analisar conteúdos coletados em três escolas portuguesas, duas da rede pública e uma da rede particular, durante quatro meses, por meio das observações participativas e de entrevistas entre semiestruturadas a livres, as quais designamos de “encontros de bate-papo” com professoras e professor do ensino regular do 1º ano do 1º CEB⁴ português, bem como outros integrantes das escolas: coordenadoras/es pedagógicos, diretoras, assistentes de operação e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Este estudo é um recorte de uma investigação etnográfica⁵, com base na pesquisa qualitativa, realizada quando estávamos em campo para o cumprimento de atividades do Pós-Doutoramento pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/PT, entre os meses de setembro de 2021 a agosto de 2022.

Como já foi mencionado, realizamos “encontros de bate-papo” com pessoas das escolas: professores, coordenadoras, diretora, assistentes operacionais. Ainda não satisfeitas com os resultados, pois entendemos que há uma linguagem institucional que permeia e se retroalimenta entre os sujeitos das instituições escolares. Assim, resolvemos ouvir a população portuguesa, pessoas de diferentes gerações, classes sociais, graus de escolaridade e profissões, em diferentes

contextos sociais, como, por exemplo, nos transportes públicos, nos centros comerciais da cidade e pessoas que moravam ou circulavam nas redondezas das escolas investigadas de três regiões do Grande Porto/PT. Para alcançarmos os abjetivos propostos, seguimos o aporte metodológico a concepção entre outros de Jorgenson (2002) ao se referir a Geertz (1973) na assertiva de que a escrita dos investigadores ao produzirem estudos etnográficas produzem "thick description" da cultura (GEERTZ, 1973, p.10), ao passo que destaca que a descrição facilita a compreensão da cultura interna e externa, assim como, da criação e discernimento de padrões de cultura, experiências, sentimentos e acontecimentos evidenciados, por meio dos dados coletados em entrevistas e observações (Jorgenson, 2002 - tradução da autora).

Foi necessário enlaçarmos as diferentes pontas que sucessivamente iam aparecendo durante a investigação de campo e da escrita. Para tal, criamos um critério de identificação das professoras seguindo o código: profissão + sequência das entrevistadas - rede da instituição que trabalha, de maneira que apresentássemos um breve perfil de quem proferiu a narrativa sem perder a preservação do anonimato. Assim o fizemos com relação ao conteúdo recolhido, cujo material foi analisado com base na concepção de Bardin (2016) “(...), mas atingir através dos significantes ou de significados (manipulados), outros significados (...)” (Bardin, 2016, p. 45) e do diálogo reincidente de Amado (2000) entre outros.

Agregamos referências epistemológicas até chegar a Vaismoradi; Snelgrove (2019) e o seu entendimento sobre o uso analítico associado às categorias que, inevitavelmente, são analisadas nesse estudo, que assinalam “Enquanto um tema pode ser usado para atender o mais implícito significado dos dados, outros produtos analíticos como as categorias estão relacionadas ao aspecto explícito e superficial da análise de dados (Vaismoradi et al., 2013, 2016)” (Vaismoradi; Snelgrove, 2019, p. S.N. - tradução da autora).

As turmas investigadas de 1º ano variavam quantitativamente entre 17 à 25 crianças: turma da Professora 1- EPA com 22 crianças; turma da Professora 1- EPB com 25 crianças; turma da Professora 2 - EPB com 17 crianças; e turma do Professor 1- EPB com 18 crianças.

Iniciamos as observações, em outubro de 2021, em uma escola no sistema de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, e encerramos

no início de fevereiro de 2022. A escola foi apresentada como uma escola que realizava “boas práticas”, as quais poderiam contribuir para a nossa formação e qualificação profissional. Nessa escola, realmente, pudemos constatar práticas pedagógicas bastante interessantes para o aprendizado das crianças, predominantemente, crianças das classes mais abastadas economicamente da cidade do Porto.

Posteriormente, foram iniciadas as observações nas escolas públicas, após autorização da direção de dois agrupamentos, de modo que o campo empírico foi constituído de duas escolas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁶ da região metropolitana do Porto e uma escola no sistema de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da cidade do Porto.

A Pandemia do Covid-19 foi um fator externo que influenciou no processo investigativo, no sentido de que as observações foram interrompidas em dezembro de 2021 e retomadas em janeiro de 2022, em razão do aumento dos casos de contaminados pela variante *Ómicron*. As escolas seguiam as recomendações da Câmara Regional, que, por sua vez, seguiam as orientações das agências sanitárias e de saúde.

Foi um período de grande tensão e medo com o desconhecido vírus nocivo da COVID-19. Assim, foi necessário manter o distanciamento social e tomar os cuidados para que a presença de uma pessoa externa à escola não fosse vetor do vírus e, assim, promovesse a contaminação nas pessoas da escola.

Em linhas resumidas, as escolhas metodológicas se devem, a princípio, ao enfoque das categorias Alfabetização e Letramento aportado nas concepções de Soares (2020; 2018), Cagliari (1989), Freire (2011), Goulart (2007), Ferreiro (1989), Rojo (2013), Bakhtin (1988), Bardin (2016), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, os quais foram as referências bibliográficas que embasaram o projeto de Pós-Doutorado, associadas às referências das revisões investigativas realizadas, posteriormente, no percurso do curso, tais como Lima (2010), Amado (2000), Vaismoradi; Snelgrove (2019), Fletcher (2014), Raban (2000), Morais (2018), Alves-Martins (2013); Edwards (2015), McTavish *et al.* (2012), dentre outros.

3. A escola que temos e a escola que queremos: encontros desafiantes para o futuro

É importante ressaltar que «nem tudo são flores». Ficou bastante clara a insatisfação não somente dos professores das escolas públicas e particular com relação à carreira do professor, de tal modo que nos atravessou e marcou sensivelmente o processo investigativo. Em linhas gerais, o que se denota é uma profissão nada atraente, que exige a renúncia dos sonhos pessoais e compromete o cotidiano da família em virtude da instabilidade profissional anos a fio.

Percebemos que há, de um lado, um contradito entre o documento das Aprendizagens Essenciais e o cotidiano das salas de aula no tocante ao modelo pedagógico, de cuja análise amiúde se apreende o enraizamento profundo do modelo tradicional com uma roupagem determinada pelos recursos tecnológicos. De um outro lado, visões e práticas orientadas por modelos pedagógicos que promovem aulas participativas, em que a leitura, a escrita e a oralidade se entrelaçam e constituem um sistema de construção de conhecimentos.

Ao ser confrontados os relatos das/os professores, houve a percepção de contradição entre o que foi dito e a sua prática, em sala. No entanto, resplandeceu o ressentimento misturado com temor com relação as avaliações nacionais que são realizadas bianualmente nas turmas dos 2º anos, anos dedicados a iniciação da leitura e da escrita no 1º CEB.

Exemplo do modelo tradicional são as atividades de repetição e memorização para aprendizagem do sistema alfabético na relação do fonema com o grafema e de uma resistente concepção de que a realização de tarefas em ritmo acelerado é fundamental para que as crianças tanto aprendam como fiquem caladas. Na turma da Professora 1- EPB, por exemplo, diante do ativismo pedagógico de produção de tarefas nos remeteu ao filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.

O silêncio corre pelas mãos das/os professores, ainda sendo a regra de ouro das salas de aula, mesmo nos momentos que se abre possibilidade para oralidade. Não foi percebido, em nenhum momento, a coordenação abrir a porta para saber do que se tratava na sala de aula, embora se perceba que havia uma rede de assistentes que assumiam funções no cotidiano. Sumariamente, ainda é considerado “bom professor ou boa professora” quem conseguiu conter as crianças e não permite que

elas conversem com os colegas; que não saiam dos seus lugares, que não peçam para ir ao banheiro e que, sobretudo, não manifestem alguma resistência ou indisposição na hora da aula. “Calar e fazer” e “fazer e calar” são verbos conjugados no cotidiano de algumas escolas públicas e particular portuguesas.

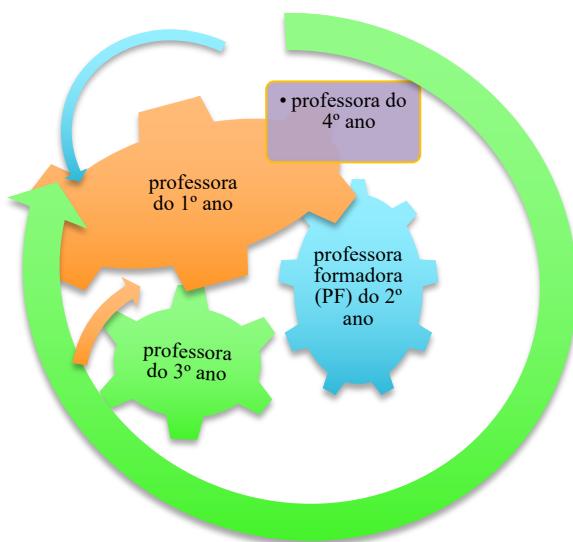
Identificamos, entretanto, uma mudança, que nos chamou bastante atenção, no sentido de que a escola particular tem no quadro uma Professora Formadora que acumula funções, naquele ano letivo, ela era professora do 2º ano do 1º CEB e exercia a função de professora formadora, ou seja, dupla função na escola sem nenhuma integração salarial, segundo ênfase narrativa da própria professora, de cujas atribuições acumuladas, entre elas, é de orientar e sugerir também a Professora 1-EPA na escolha e execução das práticas pedagógicas para o ensino de determinado conteúdo.

É importante ressaltar, que a escola segue a pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), entretanto a professora formadora é a única integrante do MEM da escola⁷, que, por sua vez traz uma metodologia mais interativa, com a qual a escola não só ‘procura’ aderir às propostas orientadoras do movimento, como também, divulga ser adepta ao movimento como meio de atrair os pais.

No processo de coleta de conteúdos, relacionamos, posteriormente, a didática e metodologia aplicada na escola à política curricular que traçam as orientações das Aprendizagens Essenciais.

Vale salientarmos, que não utilizamos nenhum recurso investigativo com a turma do 4º ano do 1º CEB, representada na figura abaixo, por se tratar de um nível de aprendizagem em que as crianças já se encontram em processo de consolidação da leitura e da escrita.

Figura 1: Estrutura pedagógica da escola particular



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Reconhecemos que houve enriquecimento intelectual ao observar as práticas pedagógicas na escola particular, além de reforçarmos a convicção de que é fundamental o projeto pedagógico coletivo em que todos/as são colaboradores em suas diferentes funções que ocupam na escola. Nela, se aplica um planejamento que estimula o debate, a opinião, o comentário e as proposições das crianças em diferentes momentos pedagógicos, a exemplo de apresentação de produção, diariamente; reunião do conselho (sexta-feira à tarde); apresentação do projeto do Estudo do Meio (terça-feira); aula de Artes, Inglês e de incentivo à leitura e ao uso das tecnologias na biblioteca, etc. Em se tratando acerca da estrutura física, as escolas ofereciam iguais condições de trabalho comparadas às escolas públicas; escolas grandes arejadas com arquitetura preocupada em receber a luz solar por meio das paredes envidraçadas; tanto uma como outra tinha equipamento eletrônica e acesso livre a internet.

Nas escolas públicas, observou-se que apesar do Professor 1- EPB não ser integrante do Movimento da Escola Moderna (MEM), aproxima-se do modelo pedagógico mais participativo, no qual instiga a prática da oralidade e o amplo debate sobre o objeto do conhecimento em sala de aula.

De semelhante modo, tem-se a professora 2 - EPB, filha de uma professora integrada ao MEM, que segue a mãe ao aderir ao movimento há seis anos, de modo que está engajada ao modelo pedagógico menos centralizador e mais participativo, a

relação professora/crianças mais dinâmica e mais afetuosa proposto pelo movimento português. Noutras palavras, há um movimento, ainda que lento, ainda que tímido, de ressignificação das práticas pedagógicas, a fim de atender à “realidade líquida” de nossos tempos, em que tudo está sensível à transformação e à adaptação.

As práticas acima listadas se comunicam estreitamente com as projeções para o novo mundo, o qual está exigindo das crianças a aquisição de novas competências multissemióticas, e, inegavelmente, o acesso e construção de (in)formações que desenharão as oportunidades e destinos profissionais, econômicos e sociais, conforme Raban (2000), Fletcher (2014), Rojo (2013), Soares (2020, 2018), Dolz e Schneuwly (2004) e McTavish *et al.* (2012) mostram, em suas investigações, com a participação de crianças.

É importante salientar, que a nossa presença causou inquietação na escola particular como nas escolas públicas, em alguns momentos, uma restrição da liberdade dos professores participantes na investigação. Percebíamos que ao adentramos na sala de aula, após os intervalos, havia uma sujeição para ajustar o contexto da aula e da necessidade de redesenhar práticas pedagógicas que, possivelmente, não seriam executadas, se não estivéssemos acompanhando as aulas naquele dia.

Percebemos, nitidamente, ao contrário do que nós esperávamos, que o ensino é fragmentado entre as disciplinas, tanto na escola particular como nas escolas públicas. Além disso, raramente se presenciaram momentos de leitura. Na escola particular, as crianças que acabavam as atividades, podiam sentar-se no chão, à frente da estante, e escolher um livro para folhear enquanto esperavam a hora que a assistente pedagógica trazia a merenda para sala de aulas, as crianças merendavam e, em seguida, a hora do recreio.

Nesses momentos, algumas das crianças se aproximavam e pediram-nos para ler livros, como “O rei nu”. Quando liámos, elas prestavam muita atenção. Semanalmente, entretanto, as crianças, tinham um horário agendado na biblioteca com uma professora responsável em promover “espaços de leitura sequenciada com a escrita”.

No que diz respeito às duas escolas públicas, não houve leitura de livros durante o período das observações. As leituras se restringiam na codificação das sílabas ou dos textos dos manuais, sem nenhum fim interpretativo e de interação com

as vivências inter ou intrasubjetivas das crianças, apesar das escolas públicas terem uma bela, aconchegante biblioteca não havia profissional, consequentemente, sem nenhum estímulo para vivência das crianças, o que nos faz reportar a Niza (2015), quando afirma que o ensino português ainda é centrado na escrita.

Houve apenas dois momentos de contação de estórias: no primeiro momento, a Professora 1- EPB cotoou a estória do “Lobo Mau”, a fim de ilustrar e reforçar a aprendizagem da letra “L”; em segundo momento, a Professora 2- EPB, após as crianças insistirem e lembrarem-na do livro que ela havia prometido ler, a professora utilizou o CD que veio acompanhado do livro sobre a galinha que pôs o ovo e nasceu um pintinho. Na sequência, ela fez perguntas sobre o enredo da estória.

Voltando-se à leitura na escola da rede particular, observamos que as crianças sempre traziam livros de casa e mostravam à professora 1- EPA, no entanto, reparamos, nas aulas observadas, que a leitura não era uma prioridade e sempre ela agendava a contação de estórias para a aula seguinte.

Após insistência das crianças para que a professora lesse a narrativa biográfica da literatura infantil sobre Frida Calo, a professora fez a leitura, contudo, não abriu o diálogo sobre o tema e não houve uma proposta de sequenciamento didático ou de modulação dos gêneros textuais leitura/escrita, conforme o entendimento de Dolz e Schneuwly (2004), Soares (2018), entre outros. Ainda que sem intenção, a leitura do livro teve o intuito somente para preencher o horário e atender as demandas das crianças em um dia de sexta-feira.

Fletcher (2014), em uma revisão de investigações de iniciação da leitura e da escrita em países de língua inglesa, sublinha também questões relacionadas à formação, à afinidade e à competência do professor para ensinar em turmas de crianças a partir de suas experiências pessoais e de compartilhamento com o coletivo. Fletcher (2014, p. 298). Neste sentido, ela tece críticas acerca de questões sobre as quais ela defende como imprescindíveis à formação e o compromisso do professorado “[...] incorporação em outras áreas curriculares, trabalhando com alunos em pequenos grupos, contextualizando a aprendizagem para conhecer as origens do aluno, interesses e proporcionando tarefas de aprendizagens autênticas [...].”.

Como já foi mencionado, as escolas públicas investigadas têm uma biblioteca ampla, arejada, confortável e com livros, mas faltam profissionais especializados em literatura infantil que possam incentivar as crianças a leitura, de modo que os

intervalos ou tenham horários específicos de leitura, para que se tornem momentos alternativos de encontro com os livros que estimulam a criatividade e o sonho no mundo colorido imagético das palavras. A biblioteca, as duas, estavam, praticamente, desativadas, somente para cartão de apresentação, quando algum visitante ou curioso, como nós, tivemos a permissão de entrar e nos sentirmos extasiado com o acervo e com o espaço aconchegante delas.

Assim, se em países como o Brasil, estudiosos, professores interessados por uma educação de qualidade defendem que toda escola de ensino fundamental deve ter uma biblioteca infantil bonita, ampla, arejada e com um bom acervo de livros que incentive a frequência das crianças a irem visitá-la. Nas escolas portuguesas, não foi evidenciado incentivo ao acesso e frequência dos alunos da biblioteca. O que concluímos, posteriormente, com o aporte de Niza (2015), que a escolarização portuguesa é centrada na escrita e do exímio perfeccionismo da gramática normativa.

O prazer de aprender a ler e a escrever deveria ser mais vivenciado, principalmente, no 1º Ciclo. Período em que as crianças estão entre 6 e 8 anos, fase das novas socializações e do uso crescente das linguagens, podendo ampliar seu repertório linguístico enriquecendo experiências e o desenvolvimento do simbólico e do imaginário coletivo infantil.

4 Práticas pedagógicas: encontros intencionais de “resignações e resistências” na lógica das aprendizagens

São definidores de práticas pedagógicas eficazes ou boas práticas pedagógicas o valor e o reconhecimento profissional, assim como ter afinidade com o processo inicial escolar, o qual, por sua vez, é o eixo norteador para mobilização de mudanças, correção e tomada de rumos, a fim de que o desafio da novidade em salas de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico português, brasileiro, ou de qualquer outro país, se torne um bem pessoal.

Afirmamos o acima exposto, apesar de compreendermos que as mudanças precisam ser coletivas, a partir das diferentes pessoas e funções, de modo que retornamos ciclicamente dentro do processo virtuoso para as políticas públicas, por meio dos planos governamentais para educação e de promoção à inclusão social,

consequentemente, aos desdobramentos do fortalecimento do estado democrático nas escolas.

No tocante às práticas pedagógicas, é importante ressaltar que somente o Professor 1- EPB fez referência à relevância das práticas interdisciplinares, das quais ele teve uma formação docente, quando cursou o Mestrado (português). Ele narrou, enfaticamente, acerca do seu alinhamento teórico, por meio do seu orientador na Faculdade, com o qual ele busca desenvolver profissionalmente. As professoras tanto da escola privada como da pública não se reportaram às práticas interdisciplinares, e, também nelas, não foi apreendida de forma consciente e planejada nenhuma prática pedagógica com base interdisciplinar (Rojo, 2016)

Observamos, nitidamente, as fronteiras disciplinares, ao passo que havia ênfase em comunicar à turma se a aula era de Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes ou Inglês, sendo que esta última só constava na matriz curricular da escola particular, conforme observação dos horários de cada turma e no documento das Aprendizagens Essenciais. De antemão, essa constatação evidencia que a formação escolar oferece oportunidades diferentes para grupos socialmente diferentes.

O Professor 1- EPB realizou duas abordagens interdisciplinares em sala de aula, articulando a iniciação da leitura e da escrita com o Estudo do Meio (Ciências). Vale ressaltar, no entanto, que a primeira abordagem não foi exitosa, dadas as condições contextuais em que foi aplicada não colaborarem com a proposta e, provavelmente, à falta de planejamento. Já a segunda abordagem foi exitosa, de maneira que houve o envolvimento da turma.

Detalhamos o contexto em que se desenvolveram as duas práticas interdisciplinares do Professor 1- EPB: a primeira, após problemas de saúde, o professor ficou afastado e só assumiu as atividades profissionais em novembro ⁸de 2021. Durante o período de seu afastamento, a colega, que está no apoio resguardada pelo Art. 69 do Estatuto da Carreira Docente o substituiu (Portugal, 2018).

Inicialmente, ele fez uma recapitulação dos conteúdos aprendidos, em seguida, fez perguntas sobre as vogais “A, E, I, O, U” e as consoantes “P e T”, para que as crianças identificassem as letras em relação ao som. Bruscamente, o professor interrompeu o conteúdo e começou a falar sobre os ursos que adormecem (hibernam)

no inverno e depois acordam. Ele perguntou por que alguns animais fazem isso, ao passo que enfatizou que o urso é um animal de grande porte.

No entanto, as crianças não se arriscaram a responder, e, percebendo o silêncio das crianças, ele insistiu para que elas criassem hipóteses, contudo, as crianças permaneceram em silêncio. Então, o Professor 1- EPB continuou apresentando alguns características e contextos relacionados ao *habitat* humano e dos animais silvestres:

Os animais não têm supermercado para comprar comida; se eles tiverem muito frio, se tiver muita neve; terá menos alimentos. Como está frio, precisa de mais alimentos para adquirir mais gorduras e gastar mais energia. Quando os animais hibernam gastam muito pouca energia e fazem isso em uma toca... (Informação verbal)⁹

Na sequência, desviou-se do conteúdo, aproveitando-se da fala de uma criança, em que mencionou a palavra “torneira”, para pedir uma palavra com a sílaba “tu”. Ao retornar o conteúdo, o Professor 1- EPB mostrou como se escreve a palavra “torneira” e pediu para as crianças construíssem frases com a palavra supracitada, e três delas falaram três frases diferentes.

A segunda prática interdisciplinar, o Professor 1-EPB iniciou a aula perguntando que dia da semana era, e uma das crianças respondeu que era “quarta-feira”. Em seguida, o professor perguntou qual a data do dia é hoje, considerando que ontem foi 15 de novembro? As crianças responderam e o professor atualizou o cabeçalho do dia. Na sequência, ele disse que naquele dia elas iriam aprender a letra “F” e pediu para que as crianças abrissem o livro na página 102.

Quando todas as crianças estavam com o livro aberto sobre a mesa, o professor pediu que uma delas lesse o texto intitulado “as formigas”. Após a criança ler com ajuda do professor, ele iniciou a releitura do texto, até que uma das crianças o interrompeu para falar sobre as formigas que vivem na casa dele. A criança disse possuir três formigas. O professor percebeu que as crianças prosseguiriam a conversa sobre as formigas e, enquanto elas falavam sobre as suas experiências, ele acessou a *internet* e pesquisou sobre um vídeo relacionado à ação dos formigueiros no subsolo.

As crianças fizeram comentários de suas experiências com as formigas no seu cotidiano familiar, e, após ter compartilhado com as crianças os diferentes saberes, ele acessou o aplicativo e apresentou a letra cursiva tracejada “f” e pediu para que cada uma das crianças fosse ao quadro e, com o dedo, desenhasse o contorno da letra. Encerrou a aula para as crianças lancharem e irem ao intervalo

Diante do que foi apresentado, trazemos dois aspectos que nos parece importante de serem destacados. O primeiro se refere às práticas interdisciplinares que são enriquecedoras e privilegiam um conhecimento amplo, de maneira que rompem com a visão disciplinar que remete às práticas de leitura simples do objeto do conhecimento. Retomamos à execução da prática pedagógica interdisciplinar no sentido dialógico, uma vez que se enlaça perspectivas, olhares e leituras diferentes sobre o mesmo objeto, o que inevitavelmente, pisamos no campo da Linguística (Aplicada) (Rojo, 2013).

Deste modo, observamos que a maneira brusca e não planejada de inserir uma característica dos ursos no inverno gerou um fosso linguístico, em que as crianças não conseguiram produzir sentidos ou significados em virtude da incompreensão de associar a hibernação do urso na estação do inverno com o aprendizado da letra “t”, o que poderia ser bem diferente se o professor tivesse integrado esse conteúdo interdisciplinar no momento em que ele estava recapitulando as vogais “U”, trazendo a imagem do urso ou associando a vogal (i) de inverno, estação do ano correspondente aos que as crianças estavam vivenciando na Europa.

Se assim o professor fizesse, permitiria que as crianças emitissem seus conhecimentos e experiências a respeito dos ursos, agregando-os, na sequência, com a curiosidade sobre o mecanismo de sobrevivência por meio da hibernação. Ao chegar nesse ponto, poderia ainda associar a vogal “l” de hibernação, destacando que a letra “h” não representa um som, não é fonema e, na sequência, por fim, fazendo relação com a estação do inverno correspondente ao mês de novembro, período que as crianças estavam vivenciando, quando ocorreu a aula.

Na observação da segunda prática interdisciplinar, presenciamos o envolvimento das crianças na aula, na sua liberdade de expressarem suas vivências e de compartilharem com o professor os saberes, oportunizando uma aula prazerosa que despertou a curiosidade e o aprendizado.

Percebemos que o professor transitou em diferentes linguagens (oral, leitura, escrita, digital) e áreas do conhecimento, demonstrando habilidade e competência do conhecimento científico e da articulação de diferentes modelos ou metodologias de ensino, ao estabelecer uma relação próxima afetiva e efetiva de compartilhamento do conhecimento com as crianças. Ao transitar com os conteúdos, ele utilizou as práticas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, por meio de sequenciamento didático.

Avançando-se nas observações, ocupamos de observar as práticas pedagógicas da Professora 1- EPB. Ela é colega de escola do Professor 1-EPB e faz parte do quadro de professores da escola há dez anos, diferentemente do professor que chegou no ano letivo de 2021. De princípio, e estabelecendo uma comparação analítica das práticas pedagógicas de ambos os professores, notamos, nitidamente, que eles seguem modelos pedagógicos diferentes.

A Professora 1- EPB mantém uma relação cuidadosa preocupada com a formação e internalização de comportamentos disciplinares, como lavar as mãos, cuidar da preservação dos objetos, destreza na motricidade, linearidade, sensibilidade para alimentação saudável, sensibilização com o meio ambiente e afins. Além disso, ela se coloca como protagonista do saber, cabendo somente a ela a transmissão do conhecimento. Soma-se a isso, o fato de não adotar o livro didático e manter um distanciamento com as crianças, no sentido de não estabelecer o diálogo aberto, em que as crianças possam compartilhar as suas experiências. Ela preserva um sentimento de vitimização da criança, em virtude de algumas das crianças pertencerem a grupos de baixo poder econômico e social, com um percentual elevado de crianças imigrantes apoiadas pela assistência social da Freguesia¹⁰

As crianças preenchem fichas sucessivas de reprodução e mecanização do conteúdo, por meio de ações individuais com o objetivo de cifrar e decifrar o sistema alfabético com base em métodos considerados tradicionais: métodos analíticos e sintéticos (Soares, 2018). Com isso, conclui-se, que elas ainda são iniciadas na leitura e na escrita, por meio destes métodos tradicionais. Na sexta-feira, à tarde, promove-se espaços lúdicos por meio de jogos que foram comprados pela professora e que traz de sua casa. No entanto, permanece o controle dos comportamentos com a imposição do silêncio ou a flexibilização de falar baixinho.

No tocante aos recursos digitais, a professora acredita que eles, por si só, são inovadores, de modo que, ao usá-los, a aula dela já pode ser considerada “diferenciada”, como ela mesmo a identificou, contudo, o objetivo se assenta ainda na prática mecanicista de exposição do conteúdo e da memorização por parte das crianças. Além disso, não se estimula o debate, a opinião, uma vez que se tem a norma do silêncio como crucial no espaço educativo, bem como para tornar as crianças centradas nas atividades que estão sendo realizadas, o que privilegia o ativismo com o preenchimento de fichas.

Detalhando as práticas pedagógicas da professora 1- EPB, em uma de nossas observações, ela, ao apresentar a letra “L” como conteúdo de ensino, utilizou um vídeo, trouxe a imagem do leão e contou (não lida) uma estória do lobo mau. Para tal, ela colocou uma cadeira no centro da sala à frente do quadro, sentou-se e, ao contar a estória, fazia a performance vocal dos personagens. Ao concluir, ela não fez nenhum comentário sobre o tema, não mobilizou o diálogo para trabalhar a compreensão do conteúdo, no sentido de formação de valores e de convergência com questões sociais. Optou, em contrapartida, por entregar uma ficha para ser respondida com palavras iniciadas com a letra/fonema “**L**”.

Considerando as características descritas, observamos que há um alinhamento ao modelo tradicional se encaminhando para o modelo híbrido, contudo, a imagem centralizadora do professor em sala de aula é evidenciada fortemente. Percebemos uma concepção discursiva mais democratizante da sala de aula em que haja a participação das crianças, se bem que, na prática, as gestões institucionais e escolares permanecem sintonizadas ao projeto que eles compreendem de interesse dos poderes econômico e político neoliberal.

Como foi mencionado, o Professor 1- EPB e a Professora 1- EPB trabalham na mesma escola, mas seguem modelos pedagógicos em turmas de 1º ano do 1º CEB bem diferenciados e até contrastivos. A aproximação e a mobilização de um trabalho cooperativo entre eles podem ser o ponto de partida para a inserção de novas perspectivas menos centralizadoras, em que as crianças se tornem mais participativas, por meio de práticas modulares e de uso contínuo das linguagens orais, escritas e digitais, conforme pensamento de Dolz e Schnellay (2004, 1992).

À primeira vista, as práticas pedagógicas da Professora 2- EPB parecem ser mais “assistencialistas”, conforme concepção de Libâneo (2012) e sem compromisso

efetivo com a instrução. Paulatinamente, identificamos que é o modelo pedagógico que ela segue, o qual chama atenção e se torna suscetível a críticas, como pudemos constatar em um comentário de uma professora que havia sido requisitada para fazer acompanhamento especial com a criança autista: “eu pensei que você ia dar aula” (Informação verbal)¹¹. A professora 2- EPB respondeu assertivamente: “Eu dei aula, as minhas aulas são assim mesmo” (informação verbal)¹².

Percebemos que a professora é afetuosa com as crianças, pois quando a professora entrava na sala de aula, as crianças saíam do lugar e se dirigiam ao seu encontro para abraçá-la ou para apresentar a atividade que foi realizada em casa. Ela ouve, interage com as crianças e pede para elas se sentarem, ao passo que chegam outras crianças para apresentar um brinquedo ou algum objeto que trouxe de casa. A professora se ocupa de ouvi-las e manifesta alguns comentários ou questionamentos sobre o que mostraram. Por fim, pede para as crianças se sentarem no lugar que a professora escolheu e fixou a ficha de identificação sobre a mesa.

Geralmente, a Professora 2- EPB costuma sentar-se em uma das cadeiras vazias próxima das crianças e, na sequência, solicita para as crianças responsáveis preencherem o calendário. Paralelamente, faz uma breve recapitulação do que foi estudado em dias anteriores e direciona qual a disciplina, o conteúdo e a atividade que as crianças irão realizar naquela parte da manhã.

A professora 2- EPB segue as orientações pedagógicas do MEM. No entanto, não tivemos conhecimento da existência de um planejamento e de um sequenciamento didático, uma vez que o ensino, nas aulas observadas, nos pareceu fragmentado; apesar disso, acreditamos que um trabalho cooperativo entre os colegas pode favorecer a utilização de práticas pedagógicas mais integradas. Reportamo-nos a Dolz e Schneuwly (2004) ao defenderem que os conteúdos disciplinares são definidos para alcançar as competências e experiências necessárias de quem está no processo de aprendizagem “[...] além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 42).

No tocante às observações das práticas pedagógicas da Professora 1- EPA, observamos que ela, cotidianamente, iniciava a aula preenchendo o calendário do dia

em interlocução com as crianças, trabalhando os dias da semana, dos meses, contextualizando com a realidade escolar, isto é, com as atividades realizadas em dias anteriores, às do dia e as que iriam fazer em dias posteriores.

Além do exposto acima, a professora detalhou o planejamento diário e informou a razão de ter que ajustar o horário às atividades não planejadas, de maneira que favorecesse o processo pedagógico. Ela tinha bastante acuidade no processo informativo e comunicativo com as crianças. Sentia-se à vontade de interromper a exposição de conteúdo para orientar algum comportamento ou ilustrar o conteúdo com uma informação subliminar ou complementar.

Prosseguindo a aula, a professora abriu para o momento de “Apresentação de Produção”, atividade planejada na sexta-feira com as crianças, na reunião de conselhos. A criança fica no centro da sala em frente ao quadro. A apresentação é de conteúdo livre, de modo que a criança apresenta algo que considerou importante, que vivenciou ou que leu e sentiu-se motivada para apresentar aos colegas. Após a apresentação, abre-se para que os colegas e a professora façam comentários, opinem, critiquem e enriqueçam o conteúdo apresentado.

Ao final da apresentação de produções, a professora e os colegas formulavam uma frase com palavras conhecidas e ainda desconhecidas. Na sequência, registrava a frase em uma folha A2, a qual era anexada ao bloco de apresentação de produções. As palavras, acentos e pontuações ortográficas iam sendo, sucessivamente, apresentadas e revisadas. As palavras já conhecidas, a criança que havia apresentado a produção preenchia nos espaços tracejados pela professora, já em relação às palavras novas, a professora escrevia na folha para compor a frase, a fim das crianças “aprendessem” a palavra nova.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) português orienta o distanciamento dos métodos tradicionais de cifração e decifração do sistema alfabetico (SA), ao passo que se resignam ao modelo construtivista, por meio da aproximação do objeto por parte da criança em contextos favoráveis ao aprendizado. Com isso, defendem que as crianças aprendam de maneira criativa, contextualizada, afastando-se de práticas copistas, que privilegiam a memorização.

Às sextas-feiras, na Assembleia da Turma, atividade planejada em três momentos: distribuição das tarefas de apoio e colaboração à professora na semana seguinte; momento de se manifestar positivamente ou negativamente sobre fatos

ocorridos na semana: do que a criança gostou e do que não gostou, de maneira que a turma dê sugestão ou proponha uma mudança de comportamento da turma ou de parte dos colegas, a fim de consensualizar ou dirimir o conflito; e a escolha de quem fará as apresentações, um ou dois por dia, na semana seguinte.

É importante ressaltar que a Professora 1- EPA tanto utiliza o modelo de aprendizagem significativa, de modo que as crianças vão aprendendo a ler e escrever as palavras, com base no reconhecimento do fonema, que poderá estar no início, no meio e no fim da palavra, partindo sempre de palavras do contexto das crianças, em seguida, ela distribui atividades de recursos impressos: manuais, preenchimento de fichas etc.

Destacamos que ela não se restringia a um modelo pedagógico, mas aos modelos pedagógicos que melhor se ajustassem aos objetivos que desejava alcançar no processo de aprendizagem das crianças.

Considerações Finais

Estamos convencidas de que seria impossível trazer a complexidade de linguagens e mensagens emitidas, as quais se tornaram objeto de encontros de bate-papo entre os interlocutores, produzindo os (re)significados e significações das pessoas com quem contactamos e a percepção objetiva do contexto português. Ademais, que fique claro, de que neste estudo, trazemos um recorte dado ao emaranhado das redes que conecta(ra)m com outra e mais outras informações e os objetivos mediante a heterogeneidade que constituem as escolas portuguesas.

Certamente há uma nítida mudança das práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula das escolas que tivemos oportunidade de investigar. Até mesmo em relação às/os professores que por mais que tenha percebido tatearem para trazer práticas pedagógicas mais inovadoras, nas salas de aula, para atender o mercado neoliberal e o fortalecimento da democracia participativa, ainda assim, permanecem próximas/os do modelo tradicional.

Vale ressaltarmos, que entendemos que o modelo apreendido no processo de formação converge em defesa de um modelo diferenciado que mobilize uma aprendizagem compartilhada e de interesse significativo das crianças.

Inicialmente, chegamos a concluir que havia um distanciamento entre o que se praticava e o que se falava, o que nos levou a problematizar a qualidade da educação nas escolas que participaram no estudo. Posteriormente, entendemos que não era uma posição nem contraditória e nem simplista, mas uma posição paradoxal, em que dois modelos coexistem: o tradicional e um modelo mais democrático e que promove práticas pedagógicas que contemplam a oralidade, a participação e o compartilhamento das aprendizagens entre a professora e as crianças. As políticas educativas têm um papel determinante em criar condições para uma hegemonização do modelo democrático.

Constatamos que há, nas escolas públicas que participaram no estudo, um repertório rico de recursos e competências com base no modelo pedagógico adotado pelas/o professores associados ao conteúdo orientado pelas Aprendizagens Essenciais. Contudo, percebemos que lhes faltam a execução de um planejamento curricular anual, mensal, semanal e diário, de maneira que os objetivos das aprendizagens não sejam vagos e que não se percam nas mais difusas ações e resultados.

Consideramos ser necessário lançar um olhar mais estreito ao processo de formação (continuada) do professor no sentido da sensibilidade da leitura, uma vez que o legado educacional português ainda está centrado na escrita e na visão enraizada da gramática camoniana. Porque entendemos que é nessas instituições formadoras que sementes são semeadas, podendo gerar novos frutos, criando uma «agricultura multimodal». Entretanto, somente a formação não é suficiente, é necessário implementar outras políticas públicas para o desenvolvimento da carreira dos professores, ao passo que deve oferecer uma estabilidade profissional para mobilizar a realização de um trabalho coletivo e cooperativo em que todas as pessoas da escola sejam envolvidas em um projeto pedagógico coletivo longitudinal.

A questão do isolamento e distanciamento dos modelos seguidos pelos colegas das escolas públicas, diferentemente da escola particular, os tornam pessoas estranhas convivendo em um mesmo espaço.

Contradicoratoriamente, o isolamento também é um desenho que foi legitimado pelas políticas governamentais que se perpetuam no contexto escolar, dada a prerrogativa de mudança anual de professores, em cada início do ano letivo.

Doravante, o que pretendemos deixar como resultado deste estudo, é que as práticas pedagógicas das professoras e professor arbitram possibilidades de resignação, resistências e ressonâncias de uma cultura escolar.

Referências

ALVES-MARTINS, Margarida; ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; Silva, Cristina. The impact of invented spelling on early spelling and Reading. **Journal of Writing Research**, v. 5, n. 2, 2013, p. 215 – 237. DOI:[10.17239/jowr-2013.05.02.3](https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3)

AMADO, João. A Técnica de Análise do Conteúdo. **Revista Referência**, v.5, nov. 2000, p. 53 – 63.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, v. 17, e2219601, 2022, p. 1 - 29.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Porto Alegre: Mediação, 1989.

FRANCO, Maria Amélia S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**: São Paulo, v. 41, nº (3), jul/set 2015, p. 601-614. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FLETCHER, Jo. A review of “effective” reading literacy practices for young adolescent 11- to 13-year-old students. **Educational Review**, v. 66, n.. 3, 2014, p. 293-310, <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.772126>

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEACHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 85-96.

JORGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. **Discourse Analysis as Theory and Method**. London: SAGE Publications, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. São Paulo/SP: Educação e Pesquisa, vol. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.

TAVISH, Marianne, et.al. Listeningg to Children's Voices: children as participants in Research. **International Journal of Early Childhood**. Vancouver, v. 44, n. 3, nov, 2012, p. 249 – 267. DOI 10.1007/s13158-012-0068-8.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NIZA, Sérgio. **A escola e o poder discriminatório da escrita**. In Sérgio Niza: **Escritos sobre Educação**. António Novo, Francisco Marcelino, Jorge Ramos do Ó (org). 2^a ed. Lisboa: Tinta da China, 2015, p. 470-493.

NUNES, Suzana Mary de A. Histórias de Vida e Narrativas: percursos metodológicos nas Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Linguagens**: Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun.

2023. <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.62-83>

_____ ; PEREIRA, Fátima. **Práticas pedagógicas para iniciação da leitura e da escrita em escolas públicas de 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal: mudanças possíveis e contínuas**. IX Seminário Internacional de Observatórios em Educação e Formação: a redefinição da escola portuguesa. Porto/PT: **CIE/FPCEUP**, 2023, p. 132 – 137.

PORUTGAL. **Estatuto da Carreira Docente** (com alterações até à Lei n.º 16/2016, de 17 de junho). Porto: Federação Nacional da Educação, 2019.

_____. Direção-Geral da Educação. **Aprendizagens Especiais** (2018). Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEREIRA, Fátima Carneiro. **Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

SCHMIDIT, João P. Para estudar Políticas Públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. Santa Cruz do Sul: **Revista de Direito**, vol. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

RABAN, Bridie. Reading: Literacy and beyond. **Routledge International to Education**: Taylor & Francis, 2000, p. 801 – 808.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: **Escol@ Conectada**. os Multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola, 2013.

VAISMORADI, Mojtaba.; SNELGROVE, Sherrill (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis [25 paragraphs]. **Forum Qualitative Social Research**, v.20. n.3, Art. 23, 2019 <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>.

Notas

*Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe com doutorado Sandwish pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/PT; Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, suzana²academico.ufs.br

** Doutoramento em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto/PT, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), fpereira@fpce.up.pt.

¹Agência Nacional de Qualificação Profissional (ANQUEP). www.anquep.gov.pt

²FIGUEIREDO, C.; LEITE, C; FERNANDES, P. Corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. São Paulo: Educ. Pesqui., vol. 45, 2019.

³Despacho nº 55/2018, que estabelece o currículo do Ensino Básico, pelo qual a Portaria nº 226-A/2018 assegura “(...) que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Portaria nº 226-A/2018). Outrossim, Despacho nº 6605-A/2021; Decreto-Lei nº 54/2018 do que trata a Educação Inclusiva, dentre outros.

⁵A Educação Básica portuguesa são de 12 anos de escolaridade obrigatória, distribuída por três ciclos: 1º Ciclo do 1º ao 4º ano; 2º ciclo do 5º ao 8º ano e o 3º ciclo do 9º ano ao 12º ano. (Decreto-Lei nº 176/2012).

⁴Seguimos as pegadas dos estudos etnográficos de Bourdieu (1972) no texto “*Esquisse d'une théorie de la pratique* Précedée de trois d'ethnologie Kabyle”, pelo qual podemos apreender conteúdos e a dinâmica da escrita da obra Dominação Masculina, bem como, o livro “Mito e Significado: perspectivas de um homem de Levi Strauss traduzido pelas Edições 70. Estudo realizado pela autora em 2016/2017 no Pós-Doutorado sobre Histórias de Vida e Narrativas, publicado em 2023, sublinha a origem dos métodos, a partir da ruptura metodológica e das contribuições da Antropologia com investigações etnográficas.

⁵O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios econômica e socialmente desfavorecidos. <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em 06/06/2022.

⁶É prerrogativa legal que o professor de determinado ciclo do ensino deve iniciar com uma turma no 1º ano até concluir o 4º ano, a fim de manter a continuidade do processo de aprendizagem. Na escola pública são apresentadas questões burocráticas e políticas que esvaziam esta regulamentação.

Criado nos anos 60 do século XX, foi formalizado juridicamente como associação pedagógica em 1976. Constituído por mais de dois mil profissionais empenhados na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se hoje espalhado por quase todo o país e organiza-se em 16 Núcleos Regionais. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>. Acesso: 02/09/2022).

⁷ Fala do professor 1- EPB na aula de Português, em 22 de novembro de 2022.

⁸ As cidades do Porto são subdivididas por regiões designadas de Freguesias.

⁹ Fala de uma professora de apoio especial na aula de Português, na turma do 1º Ano, no dia 13 de janeiro de 2022.

¹⁰ Fala da Professora 2- EPB na aula de Português, na turma do 1º ano, no dia 13 de janeiro de 2022.