

Artigos

Iniciação da leitura e da escrita no 1º CEB em Portugal: as pegadas e (des)compassos de professoras e professor alfabetizadores

Initiation of reading and writing in 1st cycle basic education schools in Portugal: the footprints and compasses of literacy teachers

Suzana Mary de Andrade Nunes*
Fátima Pereira**

RESUMO

Este estudo é um recorte de uma investigação de Pós-Doutorado de cunho Etnográfico realizada na cidade do Porto/PT, a fim de analisar o cotidiano de escolas portuguesas e as práticas pedagógicas de três professoras e um professor da rede públicas e privada. Para tal, recorreremos à Análise do Conteúdo, à medida que são apreendidos os significados e ressignificações das linguagens dos professores, partindo da premissa que os objetivos pedagógicos deveriam corresponder aos compromissos firmados pela política educacional desde a redemocratização, assim como, aos interesses econômicos da sociedade internacional. Os resultados problematizam um sistema educacional flexível aos interesses neoliberais, ao passo que entrecruzam a superação e a resistência dos modelos tradicionais de ensino no que se refere à formação da pessoa humana. As escolas apresentam (des)compassos tensionadores, pois elas asseguram à criança, desde a infância, a formação para vida, por meio da aquisição dos conhecimentos, internalização dos valores e das mentalidades da sociedade, por outro lado, são espaços desafiadores que mantêm no 'não-dito' a resistência para uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: *Práticas pedagógicas de professoras(or) do 1º CEB; Iniciação da Leitura e da escrita; Encontros de bate-papo; Escolas públicas e privadas portuguesas.*

* Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1165-8951>. E-mail: suzana@academico.ufs.br

** Universidade do Porto – UP. Porto – Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>. E-mail: fpereira@fpce.up.pt

ABSTRACT

This study is an excerpt from a Post-Doctoral Ethnographic research project carried out in the city of Porto/PT, to analyze the daily life of Portuguese schools and the pedagogical practices of three female and one male teacher from public and private network. To this end, we used Content Analysis, as we learned the meanings and resignifications of the teachers' languages, based on the assumption that the pedagogical objectives should correspond to the commitments made by the educational policy since the redemocratization, as well as to the economic interests of international society. The results problematize an educational system that is flexible to neoliberal interests, while intertwining the overcoming and resistance of traditional teaching models regarding the formation of individuals. Schools present (dis)commensurate tensions, as they ensure that children, from childhood, receive training for life, through the acquisition of knowledge, internalization of society's values and mentalities. On the other hand, and at the same time, they are challenging spaces that maintain the 'unspoken' resistance for a more just and democratic society.

Keywords: *Pedagogical practices of 1st CEB teachers; Initiation of reading and writing; Chat meetings; Portuguese public and private schools.*

1. Introdução

Neste estudo, fortuitamente, desvelamos uma questão que prefigura preocupação ou inquietação das pessoas envolvidas em investigações científicas em diferentes áreas das Ciências Humanas de diferentes países a respeito das “boas” ou “eficazes” práticas pedagógicas no processo de iniciação da leitura e da escrita das crianças, nos primeiros anos de escolarização.

Trazer essa questão em evidência, nos parecia distante das pretensões expostas no projeto de Pós-doutorado, de maneira que emergiram posições concorrentes no interior do processo investigativo, com as quais foram, sucessivamente, saneadas, após melhores esclarecimentos de posições e fundamentos teóricos e políticos que embasam os diferentes fins que se entrecruzam até se alcançar os consensos entre os pares institucionais.

Para avançarmos à questão, torna-se necessário, de antemão, a compreensão do que são práticas pedagógicas. Desse modo, encontramos em Diniz-Pereira (2022) a definição de que práticas pedagógicas são “[...] 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. 03).

Nesta linha de pensamento, associamos a concepção de Diniz-Pereira (2022) ao ponto de vista de Franco (2015) acerca da concepção de práticas pedagógicas “possibilidades de resignação ou resistências” acerca de um domínio político e epistemológico, o que pressupõe 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.

Exemplo dessa relação é a do professor que elabora objetivos pedagógicos e meios para serem alcançados, a partir do olhar ‘de quem’ e ‘para quem’ foi executada a prática ou a ação educativa, que “pode/deve resistir ou entrar no jogo”, o que quer dizer, conforme Franco (2015) “o estabelecimento de uma intencionalidade, 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).

Dialogamos, inicialmente, com conceituais principais e alinhamos aos conceitos secundários, uma vez que entendemos que a complexidade da proposta deste estudo se interpõe em redes intra e inter epistemológicas em virtude da complexidade do processo da iniciação da leitura e da escrita, o que exige uma formação do professor, sob a perspectiva inter, multi e transdisciplinar, de modo que não só transite em diferentes áreas do conhecimento, mas possa produzir conhecimento, a partir das suas vivências e experiências pessoais e profissionais, seguindo a concepção de Rojo (2006).

Inicialmente, esclarecemos, que contestamos qualquer visão fragmentada da pessoa do professor ou professora. Assim, as análises partem da complexidade da pessoa/sujeito a partir de uma formação amalgamada pelos aspectos pessoais e interpessoais, educacionais, sociais, políticos, econômicos, entre outros. (Nóvoa, 2017), (Nunes, 2023).

A propósito, a nossa abordagem investigativa a respeito da alfabetização e letramento¹ em terras portuguesas pretendia se aproximar, a fim de compreender o que significa educação de qualidade sob a perspectiva das

1. Literacy, Literacia, Letramento e Alfabetização são conceitos diferentes, mas que são traduzidos ou têm significados similares. Traremos dessa questão ainda nesse estudo. A princípio, por uma questão de afinidade com as pessoas e concepções das escolas portuguesas, decidimos substituir os conceitos alfabetização, letramento ou literacia por iniciação da leitura e da escrita.

agências internacionais, se bem que observar as “boas” ou “eficazes” práticas pedagógicas portuguesas, seria a condição *sine qua non* para compreendê-las, tendo como prerrogativa a questão “por que as instituições avaliadoras nacionais e internacionais as classificam, desde o ano de 2015, como políticas educacionais efetivas?”, conforme relatório das avaliações do Programme for International Student Assessment (PISA).

Respondemos a questão implícita acerca da relação dos resultados do PISA por meio das práticas pedagógicas do 1º CEB, uma vez que essas avaliações são destinadas aos jovens de 15 a 18 anos, consequentemente, cria-se um projeto nos anos iniciais do ensino básico inspirado na “esperança freiriana” da criança ter um bom desempenho no início do processo de escolaridade, ascendentemente, quando jovem, estará cursando o 3º Ciclo do Ensino Básico, apto, para realizar a avaliação internacional do PISA. Com isso, é sonoro que uma boa formação inicial assegura uma trajetória exitosa nas diferentes fases da vida da pessoa humana, de acordo com os padrões de sociedade que se deseja construir, o que nesse caso, os resultados das avaliações evidenciam que o sistema educacional do ensino básico português corresponde aos objetivos estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É importante ressaltar, o porquê de em outro momento da investigação voltarmos a atenção para as avaliações nacionais portuguesas aplicadas no 2º ano do 1º CEB, no 5º ano do 2º CEB e no 8º ano do 3º CEB. É evidente que as crianças portuguesas são treinadas no processo de escolarização para alcançar êxito na avaliação do PISA, que será uma etapa ascendente às anteriores. Em resumo, assinalamos a concepção de Raban (2000) ao concluir que o processo inicial da cifração e decifração do sistema alfabético² (alfabetização) tem sido um processo bastante exigente, no qual órgãos governamentais e investigadores têm tanto ampliado as lentes para compreendê-lo como seguem acompanhando, a fim de encontrar metodologias mais eficazes e professores mais habilitados para o exercício em sala de aula, em turmas iniciais do Ensino Básico. (Raban, 2000, p. 806).

Raban (2000) ainda destaca acerca da incidência do insucesso escolar e as crescentes demandas da alfabetização em um mundo volátil e em processo rápido de mudanças³ e/ou evolução, de modo que ela assinala “o foco nos

2. Conforme aponta Soares (2020, 2018).

3. Optamos por mudanças, porque nem sempre as mudanças são processo evolutivos. Há também mudanças que são involutivas, uma vez que os percursos históricos e sociais não são lineares.

primeiros anos de escolaridade para um progresso de leitura ‘bem-sucedido’ é agora crucial” (Raban, 2000, p. 806). O pensamento da autora alinha-se ao nosso, inicialmente, o qual consideramos importante traçar um desenho acerca dos resultados das provas de aferição nacional portuguesa de 2018, a fim de cruzarmos os resultados de avaliação do PISA 2018, com os quais estimaram que 70% dos jovens portugueses alcançaram o Nível 2 (média da OCDE: 77%) e somente 7% alcançaram o nível 5 e 6 (média OCDE: 9%), portanto, 23% dos avaliados alcançaram os níveis 1, 3 e 4 (IAVE, 2018).

Trazer, neste estudo, a problematização das avaliações nacionais e internacionais no contexto escolar português gira em torno dos possíveis avanços das políticas públicas que privilegiaram um cotidiano escolar mais favorável à realização de práticas pedagógicas que atendam ou correspondam aos interesses das políticas educacionais vigentes em consórcio com os interesses econômicos neoliberais.

2. Para início de conversa

A escolha para realizar o Pós-Doutorado em Portugal passou por critérios fundamentados teoricamente em direção a identidade e a estrutura linguística da língua portuguesa, dados os traços de afinidade como de similaridade da estrutura linguística. Conforme Soares (2018), a língua portuguesa⁴ é caracterizada como sendo “relativamente transparente” e está entre a língua finlandesa consideradas e a alemã considerada “transparentes” por ter uma relação simples das letras com o som, ao contrário da língua inglesa, considerada “opaca” por ser acentuadamente inconsistente, no sentido de que morfemas mantêm as formas gráficas com diferentes pronúncias, bem como diferentes morfemas e representações gráficas com a mesma pronúncia.

Esta seria a visão que corresponde a concepção de Raban (2000), ao tecer críticas sobre o processo de iniciação da leitura e da escrita da língua inglesa a partir do método de notações gráficas em relação ao som, ao passo que ela propõe uma metodologia com base nas experiências linguísticas e

4. Segundo Defior, Martos e Cary (2002), a língua portuguesa possui 9 vogais orais, 5 vogais nasais e apenas 5 letras correspondentes (a, e, i, o, u). Os nomes das letras “i” e “u” correspondem aos sons que representam. Já “a”, “e” e “o” podem ter valores fonéticos diferentes. No que diz respeito às consoantes, a língua portuguesa tem 16 consoantes orais e 3 nasais correspondentes a 25 grafemas. (Alves-Martins, M. et al., 2013, p. 220).

contextuais das crianças, conseqüentemente, na produção dos significados. Encontramos, na revisão da literatura de língua inglesa e portuguesa, outros estudos que comparam a estrutura interna das línguas no sentido de relacioná-las ao método pedagógico e a execução na sala de aula.

Em que pesem essas informações, defendemos que o método fônico, silábico ou de notação som/letras têm resultados mais exitosos se forem associados às visões construtivistas e/ou interacionistas, de acordo com as concepções de Soares (2020, 2018, 2016) Cagliari (1989), Goulart (2013; 2009), Roxo (2006), Terra (2013), entre outros, de maneira que a criança, no processo de iniciação da leitura e da escrita, amplie o seu vocabulário com as linguagens orais, escritas, digitais e multimodais sintonizadas com as demandas das práticas sociais de letramento.

As escolhas metodológicas na execução das práticas pedagógicas nem sempre alcançam resultados eficazes em países de língua portuguesa, basta ver os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), PISA e investigações na abordagem da iniciação da leitura e da escrita. Há críticas a respeito das escolhas tradicionais em detrimento das construtivistas e interacionistas, no que se refere à construção das notificações relacionais fonema/grafema com base no método fônico ou silábico, de modo que a combinação arbitrária das consoantes e vogal C+V, C+V+V ou C+V+C permita a leitura e a escrita das sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos, assim como a utilização do método global associado às significações contextuais das crianças que vão desde o texto para as partes (fonema/sílaba), perpassando pelas experiências de vida, com as quais se produzem os sentidos e despertam o imaginário.

Essas escolhas são válidas, se forem observadas a estrutura interna da língua. Conseqüentemente, é fundamental que os professores tenham adquirido conhecimentos linguísticos que lhes possibilitem utilizá-los, conscientemente, e embasados cientificamente, desde o processo de formação inicial à formação continuada. Alves-Martins, M. et. al. (2013) destacam a realização de um estudo comparativo a partir dos níveis de aprendizagens criados por Ferreiro, cujo pensamento articulamos a Ehri (1991) e Raban (2000) ao demonstrarem que o processo de iniciação da leitura e da escrita de crianças falantes da língua inglesa, espanhola, italianas e portuguesas são semelhantes no 1º, 2º e 3º níveis. Contudo, as crianças falantes da língua inglesa, no 4º nível, apresentam um grau elevado de dificuldade, de modo

que os fatores morfêmicos ou de consciência morfológica propiciam uma maior evolução da consolidação ortográfica.

Raban (2000) e Fletcher (2014) apreendem de Tailor (2000), ao fazer referência à dinâmica das mudanças necessárias para que o sistema educacional responda positivamente aos preditores científicos endossados politicamente nos programas governamentais nos Estados Unidos. Nesta linha de pensamento, eles assinalam “[...] educação eficaz e professores exemplares em leitura, a mudança é um processo longitudinal e dinâmico em que uma mudança leva para outra mudança. Aliado a isso, está a grande dificuldade de implementar a mudança” (Fletcher, 2014, p. 307).

Neste estudo, não podemos deixar de articular as práticas pedagógicas em sala de aula às políticas públicas ⁵destinadas a carreira dos professores portugueses, uma vez que são definidoras do valor e do reconhecimento profissional, assim como o registro adquirido socialmente do professorado ao considerar as fases da infância no processo inicial escolar, esse, por sua vez, é o eixo norteador para mobilização de mudanças, correção e tomada de rumos, a fim de que os desafios da novidade na execução das práticas pedagógicas em salas de aula no 1º ciclo do ensino básico português, brasileiro ou de qualquer outro país se tornem um bem também pessoal e profissional. Afirmamos isso, apesar de sermos adeptos de que as mudanças precisam ser coletivas, a partir da adesão de diferentes pessoas e funções que estão na escola, de modo que o processo cíclico virtuoso das políticas públicas assegure as mudanças para consolidação de uma sociedade mais democrática. Para tal, os planos governamentais ⁶para educação são imprescindíveis, de modo que os investimentos nos recursos humanos sejam selo que assegura a constituição da sociedade letrada.

Sem dúvida, é fundamental, que as pessoas executoras das políticas públicas em suas diferentes funções nas escolas, sobretudo, as (os) professoras(es) na sala de aula, façam mover os processos educativos, a fim de oferecer condições básicas para promoção à inclusão social, consequentemente, ao fortalecimento do estado democrático.

5. De acordo com Schmidt (2018) “Política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político.” (Schmidt, 2018, p. 127).

6. Considerando o Estatuto da Carreira Docente – Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

3. Decisões do percurso metodológico e as pegadas de um bom caminho

Conseguimos ultrapassar os muros que dividem a sociedade da comunidade escolar e, assim, desbravar o cotidiano de três escolas portuguesas – uma escola privada do sistema Instituição Privada de Seguridade Social (IPSS) e duas escolas públicas do sistema Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁷ – de 1º CEB, da região metropolitana do Porto. Desde então, tínhamos a consciência que esta travessia não podia ser em vão, posto as dificuldades encontradas também por causa da pandemia do covid-19. É importante salientar, que as portas das escolas públicas foram abertas para brasileira investigadora graças a intermediação da FPCE, desde então, cabia-nos deslindar os encantos que as escolas guardam, decantá-los e desencantá-los com resultados conclusivos e provados pelo conhecimento.

As análises das linguagens verbais e não-verbais apreendidas de três professoras e professor alfabetizadores do 1º CEB foram possíveis com o uso dos métodos de coleta de dados ou conteúdos: observações participativas durante quatro meses em três escolas portuguesas, associada, paralelamente, entrevistas entre semiestruturadas a livres, as quais designamos de “encontros de bate-papo”, com professores/as das atividades regulares. Além dos participantes principais da investigação, recorremos a coleta de narrativas⁸ de profissionais do apoio e dos serviços operacionais da escola: coordenadoras pedagógicas, diretoras, assistentes de operação (estão na recepção da escola, limpeza, acompanhamento das crianças nos intervalos de aula) das três escolas investigadas.

Para preservação do anonimato das professoras, haja vista, a ausência do Comitê de Ética, naquele período, criamos um código de identificação, a fim de não desviar a atenção do conteúdo que foi apreendido e analisado com base no método de análise de conteúdo, conforme concepção de Bardin (2011, p.43) ao assinalar “[...], mas atingir através dos significantes ou de significados (manipulados), outros significados [...]”, e no diálogo reincidente de Vala (2000), Lima (2010) e Amado (2000).

7. O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em 06/06/2022.

8. Nunes (2023).

Soma-se a isso, as ressonâncias do domínio epistemológico ao chegar até Vaismoradi e Snelgrove (2019) e o seu entendimento sobre o uso analítico do tema associado às categorias que, inevitavelmente, são analisadas nesse estudos: “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).

Estruturamos esse estudo, ao fazermos um recorte no sentido de focar as entrevistas de semiestruturadas a livres, designadas de “encontros de bate-papo”, para apreensão das narrativas que constituem linguagens verbais (orais e escritas), gestuais ou de atitudes dos quatro professores, a saber, uma professora da escola privada (professora 1 – EPR); duas professoras da escola pública (professora 1 – EPB, professora 2 – EPB) e um professor da escola pública (professor 1 – EPB). Os significados e (re)significações das políticas públicas implementadas desde a democratização promoveram mudanças de programas e estruturas curriculares – Aprendizagens Essenciais –, de modo que identificamos “pegadas e contrapontos” transmitidos geracionalmente associados às novidades das práticas pedagógicas, por meios das diferentes linguagens verbais e não-verbais.

4. Compartilhamento de experiências interculturais

Salientamos que o processo investigativo está imerso da visão intercultural, uma vez que concebemos que as experiências e vivências de quem faz a investigação deixa as suas marcas étnicas em todo o processo, assim, se este estudo estivesse sob o olhar de um nativo português, possivelmente, seriam considerados outros percursos, por sua vez, outros resultados.

Em virtude da complexidade e singularidade que o contexto da investigação envolve, no qual aspectos internos e externos aliciam a singularidade de situações, de práticas de funcionalidade, não se faz menos importante a revisão de literatura internacional para clarear os vácuos de escuridão encontrados no processo investigativo, muito embora compreendamos que [...] os amplos fatores sistêmicos, como as questões políticas e sociais únicas que cada país enfrenta, molda em influenciar as realidades educacionais para professores, líderes escolares e, finalmente, seus estudante (Fletcher, 2014, p. 307, tradução nossa).

De antemão, partimos do entendimento que mudar mentalidades é um processo lento e geracional, que vai do intergeracional ao intrageracional, conforme Henguita (2004). O que requer persistência e continuidade em defender o que é considerado um caminho até chegarmos aos resultados positivos escolares. Para nos revigorar e irmos em frente na peleja cotidiana, as agruras da lentidão não é só um aspecto da nossa realidade, isto é, as demoras das mudanças no campo educacional também são repertório dos estudos investigativos de outros países no tocante ao tempo para acolher e adotar práticas pedagógicas que promovam o sucesso escolar, sob a perspectiva da escola assentada nos moldes democráticos.

A diversidade semântica da língua português Portugal/Brasil

Compreender os conceitos em seus próprios contextos de origem é fundamental para que a revisão da literatura internacional não venha obscurecer os resultados, em vez de contribuir para os esclarecimentos. A relevância da dinâmica histórica e social dos conceitos pode criar lapsos interpretativos, por sua vez, incoerências que fragilizam os resultados. Assim, a recorrência conceitual do vocábulo “literacy”, em investigações de língua inglesa, traduzido para língua portuguesa como alfabetização, deve ser contemporizado ao contexto situado do português tanto de Portugal como em países que falam a língua portuguesa.

Em Portugal, fomos pesquisar a palavra “literacia” nos documentos oficiais, uma vez que não a ouvimos no cotidiano das escolas, ou seja, em nenhum momento da investigação foi pronunciado a palavra literacia, indiciando o desconhecimento do conceito. Quando essa palavra foi referenciada nos encontros de bate-papo, um silêncio sepulcral foi instaurado, de maneira que foi compreendido que a mensagem não conseguia ser decifrada semanticamente. Com isso, evidenciamos que se tratava de conceitos desconhecidos por parte dos(as) professores(as) e das pessoas das escolas investigadas.

No Brasil, o conceito literacia chega traduzido por “letramento” e ganha força na década de 80 do século XX associado ao termo “alfabetização”. Teóricos como Kato (1985), Smolka (1985), Soares (2020, 2018, 2016) Cagliari (2001, 1989), Goulart (2013; 2009), Roxo (2006), entre outros fazem a distinção entre alfabetização para designar a relação som/letra ou, conforme a concepção de Soares (2018), o processo de cifração e decifração do sistema alfabético, enquanto o conceito de letramento é definido

como práticas sociais de leitura e de escrita, de modo que houve implícita ou explicitamente uma dissociação conceitual no que se refere à cifração e decifração do sistema alfabético e práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros e tipos textuais, em sala de aula.

Não podemos esquecer a contribuição de Ferreiro e Teberosky (1989) ao realizarem investigações com crianças que usam a língua espanhola, a partir da prática construtivista. As autoras recorreram ao conceito único de alfabetização, a fim de definir as duas dimensões de iniciação da leitura e da escrita, o que desencadeou críticas no contexto dos investigadores na área da alfabetização e letramento. Portanto, é imprescindível que as leituras investigativas na linha tanto da alfabetização como do letramento, literacia ou literacy precedam a compreensão conceitual e contextual sob a perspectiva da cultura de determinado grupo étnico ou país, do que já temos consensualmente adotado da concepção de Street (2014), Dunzen (2019), entre outros.

Fomos surpreendidas, quando perguntamos em um dos encontros de bate-papo com a diretora de um dos agrupamentos sobre o uso do termo “alfabetização” e ela nos respondeu que há um certo preconceito em usar esse vocábulo por estar associado ao período ditatorial e ao quantitativo representacional de analfabetos registrado em Portugal até década de 80 do século XX, indo de encontro com o marco temporal e histórico dos compromissos internacionais de fim do analfabetismo propostos pela UNESCO, em conferências mundiais, que convergiram com as políticas educacionais de reversão do quadro de analfabetismo dos portugueses e em países do mundo.

A relevância histórica, linguística e social não pode ser analisada *en passant*, ao contrário, reforça-se o entendimento de que os conceitos são dinâmicos, mesmo quando se trata de uma mesma estrutura linguística, entretanto, as peculiaridades linguísticas e suas variações são determinantes para produção das significações e os sentidos em uma geopolítica situada, conforme já foi discutido anteriormente nesse estudo.

A complexidade subjetiva e social da escolarização na iniciação da leitura e da escrita

Sobre os destinos escolares das crianças, ouvimos diversas posições que ora convergiam, ora divergiam, porque nem sempre se aplicavam ao

que está previsto na legislação ou, como sabemos, não são instituintes quem instituem os regulamentos institucionais, mas as estruturas institucionais que instituem as posições, funções e linguagens dos instituintes. Pereira (2001) é assertiva ao assinalar que há, de fato, determinantes “sócio-histórico e político”, por sua vez eles instituem as regras do jogo institucional desde “os princípios e as finalidades educativas, o saber a transmitir a hierarquização e distribuição de poder, as relações pedagógicas” (Pereira, 2001, p. 104).

As atitudes, comportamentos e aprendizados são adquiridos, reparados, ajustados de acordo com os interesses vigentes. Outros, no entanto, impositivamente devem ser abandonados. A sociedade constituída por diferentes grupos sociais, étnicos, econômicos e culturais, de diferentes interesses entre si, deve ser modelada ao padrão representacional das classes mais elitizadas adotado pelas escolas, o qual Young (2014) qualifica de conhecimento da classe poderosa. Espera-se, portanto, que as crianças se tornem pessoas, profissionais e cidadãos portugueses dessa e de outras gerações. Não obstante, são as professoras e professores que movimentam essa engrenagem das políticas públicas da educação para que elas sejam executadas desde o grande movimento do final do século XVIII.

Relembramos as imagens das crianças ao juntar uma letra com outra e a repetição insegura ao pronunciar as primeiras sílabas “pa-pe-pi-po-pu”⁹. Ainda lembramos a imagem de crianças surpresas com a descoberta do conhecimento, a exemplo de juntar as duas sílabas “pi-pi”, que, ao pronunciar em voz alta, deixa não só a professora desconcertada como desvia a concentração dos colegas com uma abafada gargalhada. Imediatamente, aquilo que parecia um jeito jocoso e até revelador de uma fase infantil da criança, torna-se uma experiência hostil de uma repreensão que a faz silenciar.

Nos nossos encontros de bate-papos, questionamos as atitudes daquelas crianças que foram mais repreendidas por relutarem a se resignar às regras escolares e aos comandos da professora. Naturalmente, a professora 1 - EPR respondeu “É só uma questão de tempo, porque ela logo vai aprender, afinal, estamos iniciando o ano letivo. Sim, sim, ela vai aprender, se vai! Tem que ser, não é?”. Reforçamos, que a criança parece não ter alternativa, porque não faltaram momentos hostis, que exigem resignação, em sala de aula; momentos tensos para quem estava observando.

5. Vozes e silenciamentos dos (as) professores (as) reacendem pegadas da escola que temos e de como queremos

O encontro de intenções e a reelaboração dos objetivos para realizar um estudo etnográfico foram fundamentais para que pudéssemos trilhar caminhos, dos quais seguimos pegadas e pelas quais pretendemos deixar as nossas pegadas, a fim de que outros estudos possam dar continuidade acerca da iniciação da leitura e da escrita em terras de língua portuguesa, oxalá, criarmos um projeto pedagógico de iniciação de leitura e da escrita para crianças falantes da língua portuguesa.

A indústria educativa e cultural versus recursos pedagógicos

A oferta de produtos educacionais gera acordos comerciais, onde vultosas somas do erário fortalece o mercado, à medida que são consumidos os produtos nas salas de aula e espaços da escola. Paralelamente, não negamos que as tecnologias favorecem o aprendizado e o enriquecimento no acesso à cultura digital. Há, contudo, os arranjos interinstitucionais que são anteriores ou atravessam os interesses educacionais.

As escolas portuguesas apresentam uma nítida diversidade de modelos pedagógicos e métodos de alfabetização concorrentes, dentre eles, aproximamo-nos das orientações do Movimento da Escola Moderna (MEM)¹⁰. Outros modelos são o “método das 28 palavras” e o “método João de Deus”, bem como a presença reinante dos modelos tradicionais, pontualmente, transvestidos em recursos didáticos não mais restritos ao quadro, ao pincel e ao livro, porque chegam às escolas o jogo físico, as gamificações digitais, vídeos, aplicativos educacionais, por meio dos quais também sinalizam os interesses neoliberais voltados ao setor educacional.

A professora 1- EPB demonstrou adepta ao uso desses recursos digitais, à medida que atraía as crianças ao aprendizado do conteúdo, além de ter a pretensão de oferecer momentos diferenciados e mais descontraídos. A professora ao narrar sobre a sua posição pedagógica, destaca que adquire recursos pedagógico decorativos para sala de aula com recursos próprios, a fim de ficar mais infantil, atraente aos olhos das crianças e com referências

10. Movimento criado por professores e professora portuguesas, na década de 60, sob a influência das ideias construtivistas.

pedagógicas. Ela narra, contestando, a política das autoridades de entregar a “sala limpa” no início do ano letivo, somente com o mobiliário. Na altura, ela passeia o olhar sobre o espaço que ela fez questão de decorar. Ainda sobre este assunto, confidenciou que há escolas em que é proibido fixar cartazes ou materiais criados, como glossários pedagógicos, nas paredes das escolas, para que elas não fiquem danificadas.

Por outro lado, as orientações do MEM são que as atividades realizadas pelas crianças e pelos professores estejam visíveis e acessíveis para servir de auxílio pedagógico de rememoração do conhecimento para as crianças. Assim, percebemos que as paredes das salas de aula da escola privada, como da professora 1 – EPR e da professora 2 – EPB são disponibilizadas para fixar atividades ou observações de domínio pedagógico, diferentemente das salas dos professores que não são adeptos ao MEM, apesar de eles fixarem menos adereços com finalidade pedagógica.

Entretanto, ao retornarmos às observações em janeiro¹¹, o princípio acrofônico, segundo Cagliari (1998), a partir do método das 28 palavras estava sendo aplicado, de modo que perguntamos a respeito da mudança metodológica em um dos encontros de bate-papo e a professora nos respondeu que usava diferentes métodos, priorizando a proposta social-construtivista de Vygotsky orientada pelo MEM.

Sobre os recursos didáticos, os professores teceram críticas sobre o livro didático, os manuais, fichas etc. Duas professoras das escolas públicas disseram que não usam o livro, e uma delas afirmou que havia justificado aos pais e à orientação escolar, na reunião no início do ano letivo, a razão pela sua rejeição: “se eu usar manual, mais livro, mais livro de fichas, primeiro, em termos de tempo, eu fico muito restrita, e depois, a linha de pensamento de quem construiu é a mesma, certo?” (Professora 1 - EPB). Em outro momento, a (professora 1 – EPB) salientou “[...] a aprendizagem deve sair deles. Não pode ser só de mim, porque se sair só de mim, eu acho que eles vão aprender muito pouco” (Professora 1 - EPB).

Ao cotejarmos a fala da professora com as observações realizadas em sala de aula, percebemos uma nítida divergência entre o conteúdo do que foi dito e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Constatamos que as crianças realizam uma sequência de atividades de cifração e decifra-

11. Houve uma interrupção das observações em dezembro em virtude do aumento dos casos de Covid – 19. O período letivo inicia em setembro, por isso, em dezembro, só tem o recesso natalino.

ção do sistema alfabético. A partir do conhecimento das letras, iam sendo entregues atividades de reprodução com o objetivo de internalizar a relação fonema/grafema: as vogais; a formação dos ditongos, a formação das sílabas iniciadas com as consoantes (p, b, d, t, l, ...).

Os mecanismos de disciplina em sala de aula

Na sala da Professora 1 – EPB, as crianças são inibidas para fazer qualquer questionamento, opinar, fazer comentários, usar a oralidade, conforme orienta o documento de Aprendizagens Essenciais. Diante disso, perguntamos no primeiro encontro de bate-papo, se ela teria orientado o comportamento das crianças em sala de aula ou elas já tinham adquirido aquele comportamento no Jardim de Infância, porque as crianças não falavam, elas cochichavam, permaneciam sentadas, muito bem-comportadas. As crianças só têm permissão de levantar-se da cadeira, lugar indicado pela professora, quando solicitadas a irem à mesa da professora ou quando eram liberadas para irem à casa de banho.

As regras na sala da professora 1 – EPB, colega de escola do professor 1 – EPB, eram bem determinadas desde os primeiros dias de aula, repudiando qualquer tipo de transgressão, com efeito as crianças sofriam repreensão. Ao contrário da turma do professor 1 – EPB, as crianças eram mobilizadas a participarem da aula, indo ao quadro para responder às atividades coletivamente. O professor trazia conteúdos e temas para serem debatidos, questionados e opinados com critérios e regras a serem respeitados, como levantar a mão para pedir a palavra, fazer silêncio para ouvir o colega e/ou professor. Percebemos, claramente, práticas pedagógicas diferentes em uma mesma escola em turmas diferentes de 1º ano do 1º CEB.

O trabalho isolado dos professores da rede pública e coletivo dos professores da escola privada: ressonâncias das políticas públicas

Certamente a importância da partilha das práticas pedagógicas associada ao saber especializado privilegia mudanças que podem contribuir com o processo de aprendizagem das crianças, de igual modo entendemos que métodos pedagógicos têm fundamentos teóricos diferentes, porém não são excludentes, sendo trabalhados com base nos conteúdos e objetivos a serem alcançados nos planejamentos elaborados pelos(as) professores(as).

A fala da professora 2 – EPB faz uma conexão com as práticas pedagógicas da professora 1 – EPB, ao apresentar descontentamento com o trabalho solitário e individualizado realizado na escola. A professora 2 – EPB mencionou que não havia trabalho cooperativo entre os colegas na escola, e isso a limitava profissionalmente. Além disso, afirmou que a ideia de que o professor deve passar fichas e fichas para serem respondidas está internalizado nas crianças, de tal modo que, quando elas chegam no 4º ano, elas mesmas rejeitam outras práticas. Segundo a professora 2 – EPB, “A ideia de que se tem do 1º ciclo, é que eles vêm para escola para fazerem as fichas e fim. Então, eles juntam as práticas que eles assistiram e que encaixaram como sendo vigentes a lógicas da escola [...]”. (professora 2 – EPB).

Esta crítica acerca do modelo escolar e das práticas pedagógicas que são reconhecidamente consideradas “eficazes” resistem à novidade metodológica de um processo ensino aprendizagem mais construtivista, que elevem a criatividade, a leitura “deleite”, a produção escrita espontânea. Esta questão está posta e causa divisão e refutação implícita e explícita por um grupo tradicional que parece ser maioria.

Registramos, no início do nosso estudo, que não acreditamos em mudanças isoladas na escola, apesar de toda boa vontade que se tenha para realizá-la. Nessa linha de pensamento, as investigações de língua inglesa sobre eficazes práticas pedagógicas ou eficazes escolas também destacam que esses resultados só foram possíveis porque houve uma mudança coletiva desde a elaboração até a implementação das políticas públicas que se desdobraram em programas, projetos e ações, pelas quais as práticas pedagógicas são efetivadas.

No caso específico do exercício das práticas pedagógicas da professora 2 – EPB, dentro de um contexto escolar, cujas colegas utilizam um modelo pedagógico mais tradicional, ao passo que, isoladamente, ela se diferencia por estar engajada solitariamente, na escola, com o modelo orientado pelo MEM. Evidentemente, há um choque no quadro instituído entre as colegas e a professora 2 – EPB. No que remete às práticas pedagógicas, as colegas da professora 2 – EPB tecem críticas e consideram que não são eficientes e tão pouco efetivas, assim como, inferiorizam as práticas como alternativas ou transgressoras das regras institucionais. Por outro lado, é oportuno salientar, que o fato dela ser integrante ao MEM, a beneficia no sentido de compor o quadro humano da escola, de acordo com a narrativa da professora 2 – EPB “A direção do agrupamento ficou sabendo que eu trabalhava de

forma diferente e queria professores, aqui, que trabalhassem de uma forma diferente e, por isso, puxaram-me para esta escola” (professora 2 – EPB).

A professora 2 – EPB narra sobre o contexto e as condições de trabalho da escola, ela afirma que o cotidiano escolar se torna desmotivante, contrastivo e esvaziado de resultados, uma vez que seu trabalho é isolado em virtude de ela executar práticas pedagógicas diferentes das colegas, enquanto a coordenação assiste as posições diversas, silenciosamente. A professora 2 – EPB trabalha em parceria com dois outros professores que estão na escola, por meio de um Projeto de Intervenção Pedagógico no sistema de cooperação com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e a Câmara da localidade em parceria com o MEM no período de três anos.

Ainda em relação ao trabalho coletivo, o que falta na escola pública, nós a encontramos na escola privada. As professoras estão sempre próximas, compartilham experiências, dão sugestões para realização de determinada atividade, isto é, uma apoia ou ajuda a outra. Além das professoras regulares, há outros colegas de apoio ou que ministram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A professora do 2º ano foi a professora fundadora do 1º CEB na escola e implementou os princípios do MEM, de modo que todas as professoras que chegaram posteriormente precisaram aprender e seguir esse modelo pedagógico.

Assim, diante do exposto podemos concluir que duas das três escolas investigadas, as quais foram direcionadas pela supervisora institucional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP têm uma conexão com o MEM de Portugal, a privada por executar um projeto pedagógico com base nas orientações do MEM e a pública porque o Projeto de Intervenção Pedagógico segue também as orientações do movimento.

Fazendo um paralelo sobre as narrativas dos professores, percebemos um imenso mal-estar sobre a política de carreira deles, uma vez que, anualmente, ao chegarem ao final do ano letivo, em agosto, os contratos são finalizados e somente recontratados em setembro. Ou seja, o período de férias escolar é tenso e de expectativa se continuarão ou não trabalhando na escola ou em uma das escolas do sistema educacional do país.

Entre os quatro professores, todos eles teceram considerações negativas sobre esse tema. A professora 1 – EPV justificou que a falta de estrutura e instabilidade de trabalho foram as razões para ela abandonar a escola pública e entrar na escola privada, uma vez que o rendimento salarial é semelhante,

e ela ressaltou, especificamente, que ela consegue construir um projeto pessoal na escola privada.

Dos três professores da escola pública, somente a professora 1 – EPB não pontuou ter vivido as reincidentes mudanças de escola por ter sido efetivada no quadro da escola da Zona do Porto logo no início da carreira: “Eu estou no agrupamento há 15 anos, quando entrei aqui, e depois passado 3/4 anos fiquei efetiva cá na zona do Porto.” (professora 1 – EPB). Ao contrário da professora 2 – EPB que narrou com sentimento de tristeza e cansaço as mudanças anuais de escola, de cidade e de região, chegando a realizar 20 mudanças no período de 19 anos: “[...], eu era contratada. Em certos anos fui professora de apoio, outras vezes, fui professora de uma turma, porque alguém saía do lugar [...]”. (professora 1 – EPB). Somente em 2020 foi que surgiu a possibilidade de ela permanecer na escola: “[...] fiquei em Lisboa durante cinco anos. De lá para cá, ela tem conseguido pedir destacamento para aqui

O processo designado de “mobilidade interna” resulta é instabilidade, resignação e precarização do trabalho docente. O professor 1- EPB também sofre semelhante situação da professora 2 – EPB, ele fez um relato das escolas e dos lugares que ele passou por um, dois, três anos no máximo “Eu comecei a trabalhar em 2001. Eu já fui para muitos sítios [risos]. Deixe-me ver se eu me lembro [...]”. (professor 1- EPB).

Esta é uma questão que merece maior aprofundamento por entender que repercute incisivamente nas práticas pedagógicas, conforme a revisão das investigações em países de língua inglesa. Há impossibilidade de construir um projeto coletivo com metas a serem alcançadas reformuladas e continuadas, de maneira que o trabalho individual e solitário prevalece. Neste sentido, as narrativas dos professores destacam as consequências do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas fragmentadas e desmobilizadoras pela escolha e permanência na profissão.

O professor 1 – EPB sublinha que chegou à escola em 2022 e não conhece ainda os colegas. Assim, ele realiza um trabalho individualizado, embora a professora 1- EPB tenha dito o contrário: “[...] aqui, no agrupamento, nós fazemos um trabalho de grupo grande. Eu trabalho com o Pedro do 1ºano, eu coordeno o grupo do 1º ano, com o Professor 1 – EPB”. (professora 1- EPB). A contradição do conteúdo narrativo entre os colegas professores é interpretada como uma visão pedagógica idealizada do que ela acredita, de modo que demonstra ser sensível para a importância do trabalho coletivo. Contudo, as condições de trabalho mediante a instabilidade e o incômodo

que as mudanças promovem os levam a criar expectativas por um momento oportuno de passar em um concurso público e poder ter uma vida mais estável, o que pode acontecer ou não.

A professora 2 – EPB, na sua forma assertiva, sinaliza para um desejo de ter colegas adeptos ao MEM e que, a partir dos fundamentos do movimento, realizem um projeto cooperativo na escola. Nas palavras dela, “[...] não é falar bem nem mal, é falar o que é. Aqui na escola não existe cooperação”. (professora 2 – EPB).

A liberdade no exercício profissional em sala de aula é restrita e posterior ao cumprimento de uma série de imposições, desde os dispositivos legais implementados pelas políticas públicas até as regras impostas pela gestão das escolas em aderência com as famílias. É o que nos fala a professora 1 – EPV: “Temos que ter a consciência de que, nós professores, temos aqueles programas e aquelas aprendizagens que têm que serem feitas e têm que serem trabalhadas, agora, a forma como fazemos temos a liberdade de como fazemos”.

Se nos documentos da carreira docente este direito é assegurado, na realidade objetiva das escolas, ele não passa de um ideal a ser conquistado. Os “corredores de liberdade”¹² não passam de rachaduras pelas quais se esgueiram as práticas pedagógicas sedimentadas pelas estruturas, conforme ouvimos do professor 1 – EPB acerca de um projeto interdisciplinar que conheceu e participou, coletando experiências práticas no período de formação na escola superior, cujo interesse o fez escolher ensinar no 1º CEB: “[...] não conheço ainda profundamente as pessoas que fazem parte desta escola, portanto, nem sei quais são as convicções, mas, sim, estaria sempre disponível para um tipo de trabalho diferente”.

Neste sentido, faz-se referência que há um movimento tênue de mudança de mentalidade e comportamentos dos professores portugueses, com os quais repercutem os efeitos das políticas públicas educacionais a partir da década de 80 do século XX, ao passo que vem sendo efetivado com resultados positivos das avaliações nacionais e internacionais, como os resultados do PISA desde 2015. De lá para cá, foram criados programas educacionais até a implementação das Aprendizagens Essenciais, cuja percepção destacamos que os mesmos conteúdos são expostos nas três escolas com metodologias diferenciadas desde as visões mais tradicionais até um olhar metodológico mais apurado das crianças, orientando-as como coparticipantes do processo

12. Cf. Figueiredo, Leite e Preciosa (2019).

ensino e aprendizagem por meio de modelos pedagógicos que articulam a oralidade, a escrita, a leitura, a partir das suas experiências subjetivas e objetivas.

Conclusão

Obviamente, que nem tudo foi falado nos encontros de bate-papo, por isso que alinhávamos com outras falas os espaços esgaçados da tessitura que foi sendo tecida nas etapas investigativas. Temos também a convicção de que não conseguimos analisar com profundidades os significados das linguagens verbais e não verbais utilizadas pelos professores. Há sempre o que dizer, e precisávamos, num esforço imenso, fazer recortes no processo de escrita, deste estudo, o que nos causou muito sacrifício.

Assistimos à presença da instabilidade profissional e o sentimento de medo pela improbabilidade do futuro. Um sentimento extremamente doloroso de que sempre e a cada início de ano letivo, os professores não sabem se terão uma sala de aula para poder compartilhar seus saberes com as crianças. Essa incerteza pairava na atmosfera das escolas e se manifestava concretamente nas rodas de bate-papo entre os colegas na sala de professores ou no refeitório da escola na hora do almoço.

A política pública da carreira do professor é muito desgastante e acarreta ônus irreparáveis se não fosse somente para o exercício profissional e a vida pessoal dos professores, mas repercute, incisivamente, no projeto de vida e profissional das crianças e de toda sociedade. O trabalho coletivo, que envolva a construção de um projeto pedagógico cooperativo, interdisciplinar e ascendente é totalmente abortado pelo afrouxamento dos laços sociais e profissionais.

Percebemos que houve um investimento na construção ou reformas dos prédios das escolas investigadas. Realmente, são escolas bastante equipadas e fez-me lembrar de Cagliari (1989), quando ele tece críticas acerca das escolas brasileiras “escolas de pobre, escola pobre”. Há, também, uma insidiosa questão acerca do movimento neoliberal no setor educativo, tendo em vista que o prédio da escola privada foi cedido para que a instância privada administrasse a escola pelo sistema IPSS.

É certo que há um caminho de mudanças lentas. Há, como diz no jargão nordestino, uma comichão inquietando as concepções dos professores gerando novos significados. Concluimos, acreditando que práticas pedagógicas serão executadas em direção da qualidade educacional. Nós estaremos na torcida!

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Departamento de Educação da UFS em cooperação com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Nosso agradecimento à colega Verônica dos Reis Mariano de Souza, que assumiu, gentilmente, minhas responsabilidades acadêmicas no período de afastamento para realização de uma investigação de Pós-Doutorado para além das américas. Todo o afeto e coração grato a supervisora do Pós-Doutorado, coautora deste estudo, a Doutora Fátima Carneiro Pereira (FPCEUP), assim como, as/os professoras/es, coordenação e direção que autorizaram a entrada nas escolas do 1º CEB português durante o período investigativo. Ao povo português, acolhedor, que abriu o canal de comunicação, por meio do qual foi possível coletar os conteúdos narrativos, á medida que enovelamos fios que teceram este estudo.

Conflito de interesses

Nós, Suzana Mary de Andrade Nunes e Fátima Pereira, declaramos, para os devidos fins que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição das autoras

Nós participamos, conjuntamente, desde a aprovação do projeto de Pós-Doutorado até etapa da produção escrita e publicação da investigação. Ao longo da execução do estudo, realizamos ajustes na conceitualização, metodologia; (re)desenhamos o campo investigado; definimos o período da coleta e análise do conteúdo. Nós aprovamos a versão final do estudo e somos responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível no próprio estudo.

Referências

- Alves-Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215 -230. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>.
- Bunzen, C. (2019). Um Breve Decálogo sobre o Conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Belo Horizonte: *Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF*, 1(10), 44-51.
- Cagliari, C. A. (1989). *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. Scipione.

- Ehri, L. C. (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling, & M. Thomson (Eds), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 63-94). Dislexia Associations.
- Ferreiro, E. (1989). *Alfabetização em Processo*. Mediação.
- Fletcher, J. (2014). *A review of "effective" reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students*. School of Literacies & Arts in Education, College of Education, University of Canterbury, Christchurch: New Zealand, 66(3), 293–310. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.772126>.
- Goulart, C., Gontijo, C.M.M., & Ferreira, N. S. A. (2017). *A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de "A Criança na Fase Inicial da Escrita*. Cortez.
- Loannidou, E. (2015). Critical literacy in the first year of primary school: Some insights from Greek Cypriot classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 177–202. <https://doi.org/10.1177/1468798414531973>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, S. M. de A. (2023). Histórias de Vida e Narrativas: percursos metodológicos nas Ciências Sociais e Humanas. *Revista Educação e Linguagens: Campo Mourão*, v. 12, n. 23. <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.62-83>
- Pereira, F. C. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades*. Instituto de Inovação Educacional.
- Schmidt, J. P. (2018). Para estudar Políticas Públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista de Direito*, 3(56), 119-149. <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>
- Soares, M. (2020). *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. Contexto.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Terra, M. R. (2013). Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *D.E.L.T.A.*, 29(1), 29-58. <https://doi.org/10.1590/delta.v29i1.9865>
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: o que é porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190 – 214. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

Recebido em: 01.12.2023

Aprovado em: 27.06.2025