



**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**

Suzana Mary de Andrade Nunes* & Fátima Pereira**

**Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

***Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal*

suzanamary@hotmail.com; fpereira@fpce.up.pt

Resumo

Apresentamos um estudo, onde se analisam práticas pedagógicas de professores de duas escolas públicas do 1.º ano do 1.º CEB da zona metropolitana do Porto, sob a perspetiva das mudanças e permanências acerca do modelo pedagógico tradicional por entendermos que houve desde a democratização uma conjunção de interesses políticos, sociais e económicos em torno da execução de políticas públicas educativas que viessem erradicar o analfabetismo do país.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; escolas públicas; professores do 1.º ano do 1.º CEB; encontros de bate-papo.

Desenvolvimento

Este estudo é um recorte de uma investigação etnográfica realizada no período de setembro de 2021 a agosto de 2022, quando da realização de um Pós-Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, intitulada “Alfabetizar e Letrar: mover para superar as deficiências de leitura e escrita nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras”.

A motivação para a realização desta investigação em território português, deveu-se ao reconhecimento de que Portugal revelava índices positivos na qualidade da educação, desde 2015, por meio dos instrumentos avaliativos do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, correspondendo também aos objetivos traçados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

É importante ressaltar, que as crianças e jovens portugueses do 2.º ano do 1.º CEB, no 5.º ano do 2.º CEB e no 8.º ano do 3.º CEB são submetidos também às avaliações nacionais, consequentemente, a avaliação do PISA será uma etapa ascendente às anteriores.

Investigações realizadas no campo da avaliação e do processo de iniciação da leitura e da escrita de crianças destacam que o processo inicial da cifração e decifração do sistema alfabético (Soares, 2018) – iniciação da leitura e da escrita – têm sido um processo bastante exigente, sobre o qual órgãos governamentais e investigadores têm ampliado as «lentes» para compreendê-lo. Para tanto, há um acompanhamento, 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) assinala que encontrou na literatura das investigações três fatores básicos que estão associados ao progresso escolar “altas expectativas dos alunos; programas de ensino deliberados, intencionais e sistemáticos sintonizados com o aprendizado do que os alunos precisam; e tempo dedicado **ao currículo de alfabetização em cada dia letivo**” (Raban, 2000, p. 806).



Raban (2000) ainda salienta que, em virtude da incidência do insucesso escolar e das crescentes demandas por alfabetização em um mundo volátil e em processo rápido de mudanças¹ e ou “evolução”, “o foco nos primeiros anos de escolaridade para um progresso de leitura e da escrita ‘bem-sucedidos’ é agora crucial” (p. 806).

Neste sentido, a aproximação das práticas pedagógicas portuguesas seria a condição *sine qua non* para analisar por que as instituições avaliadoras nacionais e internacionais as classificam como políticas educacionais “eficazes”, conseqüentemente, as práticas pedagógicas realizadas nas escolas portuguesas são promotoras para qualidade do ensino básico português, meta alcançada por Portugal nas avaliações do PISA de 2015.²

Neste estudo, analisamos as linguagens³ verbal e não-verbal, por meio de entrevistas de semiestruturadas a livres, as quais designamos de “encontros de bate-papo”, cuja percepção ressalta para cumplicidade dos professores em (re)significar conteúdos e informações, de maneira sensível, atenta, contestadora e comprometida com as políticas educativas, que certamente, foi fundamental para análise de conteúdo no processo investigativo

Iniciou-se a investigação no campo empírico em outubro de 2021 e encerrámos em fevereiro de 2022, em duas escolas integradas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁴ da região metropolitana do Porto, com duas professoras e um professor do 1.º ano do 1.º CEB. Além dos encontros de bate-papo, realizámos observações participativas nas turmas dos professores, que variavam entre 17 a 25 crianças por turma.

Foram fundamentais para compreensão do campo empírico, as análises de documentos sobre a educação implementados pelos órgãos oficiais do governo português, os quais apontam aspetos que sublinham ações e práticas diferenciadas para diferentes classes e grupos, mesmo que sejam «na ponta do iceberg», e o direito do ensino obrigatório de 12 anos. Para chegarmos a essa evidência, analisámos Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho; As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho, mais especificamente, a leitura das diretrizes curriculares para o 1.º CEB; Portaria n.º 226-A/2018, que estabelece e regulamenta a oferta de cursos científico-humanísticos, designadamente dos Cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, entre outros.

¹ Optamos por mudanças, porque nem sempre as mudanças são processo de evolução, há também mudanças que são involutivas, tendo em vista que os percursos históricos e sociais não são lineares.

² Em Portugal, 80% dos alunos atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (média da OCDE: 77%). (...). Cerca de 7% dos alunos em Portugal foram os melhores em leitura, o que significa que atingiram Nível 5 e 6 no teste de leitura PISA (média OCDE: 9%). (...). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf
Acesso em: 29/05/2022.

No Brasil, 50% dos alunos atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (média da OCDE: 77%). (...). Cerca de 2% dos alunos tiveram o melhor desempenho em leitura, o que significa que atingiram o nível 5 ou 6 no teste de leitura do PISA (média OCDE: 9%). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf
Acesso em: 29/05/2022

³ Adotamos o conceito de Linguagens com base na conceção comunicacional de Jakobson dos estudos linguísticos, por entendermos que se estabeleceu uma comunicação entre a investigadora e os professores coparticipantes da investigação

⁴ 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.



As políticas públicas¹ educacionais estão intrinsecamente voltadas às políticas sociais e económicas; na verdade, elas são diferentes, contudo, indissociáveis e voltadas ao combate da pobreza e das desigualdades sociais, em um país democrático associado a políticas neoliberais, porque para o capital ser acumulado, inevitavelmente, precisa ter consumidor e mão de obra para suprir as demandas do capital e do mercado.

Com os avanços tecnológicos e o ambicioso plano de globalização em que as fronteiras caíram e as apostas subiram para o fortalecimento do mercado, de maneira que o crescimento e o desenvolvimento atinjam as metas de produção, aliam-se às novas políticas ambientais que convergem para um crescente investimento na formação e qualificação da mão de obra trabalhadora e na produção de produtos que não aumentem a degradação do meio ambiente. Com isso, a população não só precisa ser consumidora em potencial como reaprender e introduzir novos hábitos e passar a adquirir produtos que estão sendo lançados no mercado.

Em virtude da complexidade e singularidade que o contexto da investigação envolve, no qual aspetos internos e externos aliciam a singularidade de situações, práticas, funcionalidade únicos, não se faz menos importante, a revisão das investigações internacionais para clarear os vácuos de escuridão encontrados no processo investigativo, em conformidade com o pensamento de Fletcher (2014) ao assinalar: “No entanto, 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 estudantes.” (p. 307; tradução da autora).

Parte-se, portanto, que o escopo deste estudo sobre as ‘boas práticas’ ou “eficazes práticas” pedagógicas converge ao encontro da superação da visão tradicional ou conservadora do ensino em que o professor é o detentor e transmissor do conhecimento, restando às crianças o silêncio para ouvir e resignar-se ao conhecimento, à medida que a relação professor-aluno é baseada em “comunicados em detrimento da consolidação da comunicação” (Freire, 2011).

Ao aproximarmos do campo empírico, percebeu-se, de imediato, um contexto extremamente diverso desde a estrutura física até o *modus operandi* da gestão escolar de organizar o território escolar, o que nos deu a impressão de não só estar em escolas diferentes, mas em escolas de países diferentes, dadas as peculiaridades de cada escola. Facto este que ensejou o arremate de que os resultados da investigação deveriam ser desenhados no campo restrito do campo empírico investigado, apesar de que as políticas públicas educativas recaem de maneira ampla sobre todo o contexto social, político e económico português.

Este facto, instigou o questionarmos acerca da visão sistêmica da educação portuguesa, sob o ponto de vista conceitual, no tocante a relação das partes com o todo e os compromissos entre as escolas, na execução das políticas públicas educativas para conjugação da unidade sistêmica.

Uma questão recorrente emergiu na fala dos três professores acerca dos contratos anuais, como critério de efetivação no quadro dos professores da escola pública em Portugal, exigindo uma resignação do profissional em um espaço de tempo muito prolongado, ocasionando instabilidade profissional, um cansaço mental e físico, sem contar, a renúncia da vida pessoal e familiar.

¹ 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).



Se não fosse bastante o ônus pessoal, associam-se as restrições de se poder criar um projeto pedagógico coletivo em que todas as pessoas que atuam na escola possam participar e exercer uma função para alcançar as metas de eficácia para iniciação da leitura e da escrita das crianças portuguesas.

Questões agudizam que, por sua vez, traumatizam a estrutura, impedindo-as de promover uma mudança profunda na idealização e execução de um projeto educacional com bases democratizantes, uma “escola eficaz”, conforme apreende-se em Fletcher (2014): “Essa mudança foi um processo colaborativo que incluía um plano coerente em que os funcionários da escola assumiram coletivamente”. O autor ainda destaca a importância de uma formação (continuada) dos professores, a fim deles adquirirem competências para execução das práticas pedagógicas: “Estes incluíam professores com um forte conhecimento sobre alfabetização, demonstrando paixão pela alfabetização e ensino, integrando leitura, escrita” (pp. 298-299; tradução das autoras)”.

Chamou atenção na revisão das investigações sobre a iniciação da leitura e da escrita em países de língua inglesa, reconhecidas como “eficazes práticas pedagógicas” ou “eficazes escolas”, a incorporação de competências em outras áreas do conhecimento, conseqüentemente, Fletcher (2014) faz referência a uma formação com base interdisciplinar, como mencionado nesta linha de pensamento do autor “professores eficazes mostraram uma consciência dos estilos de conversação e da necessidade de conversa de aluno para aluno, (...) eles refletiam sobre suas práticas e usavam práticas, particularmente, que promovem o pensamento de nível superior.” (pp. 298- 299).

Os professores, que participaram no estudo, manifestaram profundo descontentamento na questão de qualidade educacional quando confrontados com a revisão das investigações em países que também alcançaram indicadores positivos pelo PISA/OCDE, sobretudo, os países que falam língua inglesa no que tange ao trabalho coletivo ou cooperativo na escola. É facto, contudo, que as salas de aula investigadas passam por mudanças no que tange as práticas pedagógicas dos professores do 1.º ano do 1.º CEB desde a introdução dos recursos tecnológicos; a disposição da arquitetura do mobiliário que aproxima o professor das crianças, mas, sobretudo, a decisão de os professores se aproximarem mais das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Não foi raro, aliás pôde-se constatar cotidianamente, professores saírem da sua mesa de trabalho para sentar junto com as crianças, a fim de acompanhar ou orientar na condução das tarefas que deveriam ser realizadas.

Além disso, a consolidação do diálogo em sala de aula, menos autoritário, menos impositivo com pretensões de se alcançar a consensualidade por entenderem que o processo de aprendizagem deve ser um movimento ativo em que o compartilhamento das experiências tanto do professor como das crianças (re) constroem o conhecimento na relação triádica entre professor, conhecimento e crianças.

Os professores nos encontros de bate-papo defenderam a mudança das práticas pedagógicas e a necessidade de se afastarem de uma escola centrada na figura do professor como único portador do conhecimento, assim como a importância da criança ter autonomia de construir seu conhecimento, como foi manifestada na fala de uma das professoras e do professor, colegas da mesma escola. O professor assinala “se pode esclarecer aquela dúvida, e até onde aquela questão nos pode levar, eu deixo fluir e deixo ir, e sempre entrecruzando diferentes conhecimentos para garantir o máximo de aprendizagens possíveis” (informação pessoal).

A colega do professor está há quinze anos no agrupamento e cinco anos no 1.º CEB da escola, ao contrário do professor que chegou no início do ano letivo de 2021. A professora segue um modelo



pedagógico mais tradicional em que as crianças devem falar menos para preencher mais fichas. Por outro lado, ela recorre aos recursos digitais nas exposições do conteúdo; traz jogos educativos adquiridos por ela, porque entende que o processo de aprendizagem não pode se restringir somente ao quadro, lápis e papel, por isso na sexta-feira, à tarde, as crianças têm uma aula considerada “diferente”, na qual se pode brincar com os jogos educativos que a professora traz para a sala de aula. A professora afirma em um dos encontros de bate-papo “Acredito numa mistura de métodos até para poder alargar horizontes, para eles poderem experimentar coisas diferentes.”.

A professora fez menção à escolha metodológica do “modelo interativo de leitura”. No momento em que a professora fez esta afirmativa imaginou-se que havia uma conectividade com o pensamento do seu colega, que defende a prática interdisciplinar. Entretanto, na sequência, a professora ressaltou “o modelo interativo de leitura, em que começo pelas sílabas, pelas palavras, não pela letra, depois que descemos à letra. (...)” Com isso, chegou-se ao entendimento que a professora restringe a interatividade à estrutura interna da língua, ao contrário de associar o processo de iniciação da leitura e da escrita (codificação e decodificação do sistema alfabético) à produção significativa da estrutura linguística, por meio das experiências da linguagem oral adquiridas pelas crianças em fases anteriores da vida. Na sequência, a professora corrobora “Eu acho que só se aprende fazendo. (...), mas sobretudo nestas idades, eu acredito que se eles tiverem muitos materiais diferentes, que podem pegar, juntar, trabalhar diversas formas, eles criam outras linhas de pensamento” (informação pessoal).

A professora da outra escola pública, onde se realizou o estudo, após 19 anos de reincidentes contratos, e de ensinar, segundo ela, em vinte quatro escolas pelo país, quase sempre, em sistema de substituição de um professor afastado ou em “baixa”, a fim de restabelecimento da saúde, torna-se, finalmente, efetiva no quadro docente do agrupamento.

A sua inserção na escola, há três anos, deveu-se ao facto de ela seguir o modelo pedagógico advogado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal. É importante salientar, que ela é a única professora da escola que segue o movimento, o que a coloca numa posição excludente ou transgressora do modelo oficial adotado pela própria escola. Por sua vez, gera isolamento e um clima de tensão entre as colegas, uma vez que ela traz uma nova abordagem de ensino indo de encontro ao modelo tradicional ainda prevalecente na escola.

Como seguidora do MEM, ela defende o modelo global e interativo de articular a leitura e escrita a uma posição ativa de construção de um pensamento, a partir da motivação da oralidade por meio de opiniões, comentários, argumentações e críticas acerca do conhecimento, que, por sua vez, sendo proposto o compartilhamento tanto na sala entre os colegas da turma ou em outras salas ou turmas da escola ou de outras escolas.

Finalmente, pôde-se constatar que as escolas têm uma ampla e confortável biblioteca com uma diversidade de livros. Contudo, as bibliotecas estão “desativadas”, ao passo que não há incentivo e nem profissional habilitado que promova encontros de leitura de livros infantis, na biblioteca, o que assegurava a formação de novos leitores e escritores portugueses.

Referências

- Fletcher, J. (2014). A review of “effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational Review*, 66(3), 293-310. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.772126>
- Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *Partir da infância: diálogos sobre educação*. Paz e Terra.



Schmidit, 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>

Raban, B. (2000). Reading: Literacy and beyond. In M. Ben-Peretz, S. Brown, & B. Moon (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 801-808). Routledge.

Ure, C., & Raban, B. (2001). Teacher's beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.3>