

Revisão da Literatura

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja (...) um elemento básico, constitutivo da atividade educativa.

Antônio Viñao Frago

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. A primeira seção sintetiza parte da literatura contemporânea, produzida nacional e internacionalmente, que aborda o tema das escolas eficazes. Na segunda seção, são tratados os estudos que abordam o espaço escolar como objeto de pesquisa. Na última seção, por considerarmos que as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se consubstanciam não só nas práticas pedagógicas dos professores e nas políticas escolares, mas também nos usos e funções atribuídos aos espaços e recursos escolares mais diretamente relacionados a estas duas áreas de conhecimento, são expostos alguns dos enfoques de práticas pedagógicas do ensino da língua correntes no campo educacional. A revisão de parcela da literatura educacional relacionadas a estas três perspectivas nos forneceu o suporte necessário para a análise dos dados da pesquisa.

Sem a pretensão de sintetizar a extensa literatura sobre as escolas eficazes, direcionamos o foco da revisão para as pesquisas que constituem referências relevantes para o desenvolvimento de nosso estudo, em razão de resultados que revelam a importância da infra-estrutura e dos recursos escolares na compreensão da qualidade da educação escolar no Brasil (Soares, 2002; Franco e Bonamino, 2005; Gomes, 2005; Franco et al., 2006). Na mesma seção, apresentamos o Projeto GERES, pesquisa que gerou os dados que embasaram esta dissertação.

Por sua vez, na revisão da literatura sobre os espaços escolares, priorizamos trabalhos que discutem a sua natureza e função, bem como a dos objetos neles dispostos. Mais especificamente, essa literatura aborda os espaços e

objetos escolares como elementos constitutivos de atividades educativas, relacionadas com o desenvolvimento de disposições cognitivas e de habilidades de leitura e escrita no interior dos estabelecimentos de ensino (Viñao Frago, Escolano, 2001; Viñao Frago, 2005; Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo, 2004; Vidal, 2005). Desta literatura se desprendem duas idéias-chave que embasaram a nossa pesquisa no âmbito da análise dos espaços das unidades escolares. A primeira ressalta que, por meio do estudo dos espaços e objetos escolares como, por exemplo, biblioteca, cartazes, murais, quadros, disposição das carteiras dos alunos, é possível revelar aspectos das práticas pedagógicas que acontecem no interior dos estabelecimentos de ensino, aumentando, assim, o entendimento do conjunto de saberes e de fazeres ativados na escola. Nessa perspectiva, a idéia-chave que orienta nossa pesquisa diz respeito ao fato de a materialidade da escola se revelar como fator relevante na constituição de determinadas práticas escolares, que constroem ou estimulam a disseminação de certos conhecimentos e habilidades escolares. Assim, esta concepção dos espaços e objetos escolares, bem como sua existência, estado de conservação, disposição e utilização são tomados, neste estudo, como mediadores culturais em relação à formação de disposições escolares e, portanto, como elementos significativos da dimensão ensino-aprendizagem.

De modo complementar, a segunda idéia-chave a nortear a presente pesquisa refere-se à dimensão tácita existente na organização dos espaços escolares. Com efeito, a decoração das dependências da escola, a composição e organização dos objetos nela dispostos constituem um “programa educador” tácito, que é oferecido pelos professores e a escola e aprendido e internalizado pelas crianças como padrões culturais e pedagógicos.

Tendo como referência estas duas idéias-chave, fizemos uma “viagem” de reconhecimento pelos espaços de três escolas públicas municipais, procurando perceber o que “ensinam” as paredes das suas salas de aula e da escola, seus corredores e a organização dos espaços das salas e cantinhos de leitura, de modo a identificar os constrangimentos e estímulos que estes espaços e objetos propiciam, no sentido de tornar mais ou menos significativo o tempo que as crianças passam na escola.

Partimos, então, da idéia de que desvendar o que ocorre nas escolas e salas de aula é tarefa que envolve, entre outras, a discussão da organização do espaço

escolar e das salas de aula para o trabalho com a leitura e a escrita. Para tal finalidade, adotamos uma perspectiva que dá especial importância à organização do espaço físico da escola e da sala de aula, considerando-o como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. A perspectiva adotada se apóia na compreensão de que, na escola, há concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita subjacentes à definição dos espaços para atividades individuais e grupais, ao lugar destinado aos livros e outros suportes da escrita, à existência e uso de cantinhos de leitura.

Na última seção deste capítulo, são apresentados os enfoques do ensino e aprendizado escolar da leitura e da escrita, a partir da revisão de trabalhos de Soares (2003), Carvalho (2005) e Mortatti (2007), os quais nos auxiliaram na tarefa de definir e identificar os postulados básicos das principais abordagens de alfabetização adotadas na escola brasileira. Esta literatura, especificamente, nos deu o suporte teórico-metodológico que precisávamos para identificar e descrever, com base nos dados da pesquisa, quais são as práticas escolares de ensino da língua implícitas nas formas de organização, de disposição e de utilização dos espaços destinados ao desenvolvimento de habilidade de leitura no interior das escolas investigadas.

2.1

As contribuições dos estudos sobre as Escolas Eficazes

No século XX, países como o Brasil conquistaram a universalização do Ensino Fundamental. No entanto, o enfrentamento da construção de uma escola de qualidade aparece, atualmente, como um dos principais desafios da Educação em países de todo o mundo. Achados da literatura internacional e nacional (Lee, Bryk e Smith, 1993; Hillman e Mortimore, 1995; Albernaz, Ferreira e Franco, 2002; Soares, 2002 e 2004; Franco e Albernaz, 2004; Soares, 2004; Franco e Bonamino, 2005; Bonamino, Bernado e Polon, 2005; Bernado, Felipe e Pedrosa, 2008) apontam para o fato de que a busca da qualidade das escolas passa, necessariamente, pela compreensão do esforço pedagógico das escolas para garantir a aprendizagem dos alunos e a minimização das desigualdades

educacionais. Nesta direção, situam-se os estudos que buscam identificar fatores escolares capazes de promover melhores resultados escolares.

Os estudos sobre as escolas eficazes surgiram a partir das conclusões do *Relatório Coleman* que trata de um estudo realizado nos Estados Unidos na década de 60. Este relatório traz resultados de pesquisas empíricas desenvolvidas com milhares de estudantes norte-americanos, cujos achados mostraram que “os fatores extra-escolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que fatores intra-escolares” (Soares, 2004, p. 83). A publicação de outros estudos, como o *Relatório Plowden* na Inglaterra, também na década de 60, e as pesquisas de Bourdieu e Passeron na França, nos anos 60 e 70, acarretaram um forte pessimismo pedagógico, pois, em síntese, levaram à conclusão de que as instituições escolares trariam pouco impacto no desempenho dos alunos, fortalecendo, portanto, a concepção de que as escolas atuavam, em sua maior parte, para a reprodução das desigualdades sociais pré-existentes (Oliveira, 2007). Sintetizados pela frase “*Schools make no difference*”, estes estudos provocaram diversas reações no campo educacional.

Dentre os trabalhos que questionaram os resultados das pesquisas supracitadas, destaca-se o *Fifteen Thousand Hours*, publicado em 1979, que representou um avanço metodológico e deu início à linha de pesquisa das escolas eficazes por evidenciar fatores escolares que promovem melhores resultados no desempenho de alunos com características socioeconômicas e culturais semelhantes (Soares, 2004). Com isso, o foco dos estudos recai sobre as características que fazem com que determinadas escolas e salas de aula consigam propiciar melhores aprendizados que os esperados para as condições sociais de alunos de mesma origem social (Soares, 2004; Franco e Bonamino, 2005; Soares, 2007).

Bastante difundidos em países da Europa e nos Estados Unidos, os estudos sobre as escolas eficazes ainda são incipientes no Brasil. No entanto, após a universalização do ensino fundamental no país, a utilização de metodologias quantitativas em pesquisas na busca por fatores de eficácia escolar cresceu significativamente desde meados dos anos 90, em decorrência da necessidade da oferta de um ensino de melhor qualidade. Tais pesquisas, em geral, fazem uso de indicadores educacionais, em parte provenientes de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Prova Brasil e

outros projetos de avaliação de redes de ensino desenvolvidos por determinados estados para investigar a evolução da qualidade da educação e para definir subsídios para a formulação de políticas educacionais (Franco et al., 2006; Soares, 2007). No entanto, estudiosos (Lee, 2004; Franco, 2004; Soares, 2002) chamam atenção para o fato de que este modelo de pesquisa “não é apropriado para aferir o valor agregado¹ ao aluno pela unidade escolar” (Lee, 2004; Franco, 2004, apud Oliveira, 2007). Segundo os autores, sistemas de avaliação como o SAEB, denominados transversais, se atêm à medição de resultados de objetivos cognitivos e de habilidades dos alunos num momento somente².

Os estudos baseados em sistemas de avaliação de natureza transversal, ainda que apoiados em dados seccionais, representam um relevante avanço para a pesquisa em educação no país. José Francisco Soares, no artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa em 2007 denominado *Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*, acrescenta que, mesmo assumindo-se as limitações do SAEB como fonte de dados, é possível garantir que, considerando o nível atual do desempenho dos alunos, existem ações que podem ser realizadas na escola com grande potencial de melhoria das proficiências dos alunos.

Partindo do pressuposto de que “a escola é uma instituição que oferece principalmente oportunidades para a aquisição de competências cognitivas”, Soares menciona que, embora não possa mudar por completo as determinações sociais, o efeito da escola é relevante e decisivo, principalmente no Brasil, onde prevalecem desempenhos muito baixos no contexto da Educação Básica. É por este motivo que a realização de pesquisas sobre o efeito escola no nosso país se faz tão importante no meio educacional.

Ao revisar evidências presentes na literatura internacional³, o autor ressalta os onze dos fatores que, de forma integrada, deveriam ser encontrados na boa escola. São eles:

1. Legitimidade e participação da direção;

¹ Trata-se de uma variável que permite estimar o ‘ganho’ que certos estabelecimentos agregaram aos seus alunos ao longo de um período determinado.

² A saída para a limitação que se apresenta é o desenvolvimento de estudos com desenho longitudinal de painel, que permitem o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo de um determinado período de escolarização.

³ O autor cita os trabalhos de Cotton (2004) e Sammons et al. (1995) desenvolvidos para o governo britânico.

2. Visão e metas compartilhadas pela comunidade escolar;
3. Ambiente de aprendizagem;
4. Concentração no processo de ensino/aprendizagem;
5. Ensino estruturado com base num projeto político pedagógico sólido;
6. Altas expectativas sobre todos os agentes escolares
7. Reforço positivo;
8. Monitoramento e avaliação da escola;
9. Direitos e responsabilidades dos alunos;
10. Envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos;
11. Organização voltada para a aprendizagem.

O mesmo autor ressalva que ainda não há constatações empíricas sobre a relevância da transposição desses princípios para a melhoria dos resultados cognitivos de alunos matriculados na educação básica brasileira.

Segundo Franco e Bonamino (2005), os fatores associados à eficácia escolar na literatura brasileira podem ser descritos em cinco categorias:

- Recursos escolares
- Organização e Gestão da escola
- Clima acadêmico
- Formação e salário docente
- Ênfase pedagógica

Conforme se pode observar, diferentemente do que se observa nos países desenvolvidos, no Brasil as condições de infra-estrutura e ambiente das escolas constituem fatores relevantes para o resultado escolar dos alunos. A este respeito, Barbosa et al. (2001) concluem que boas condições físicas, assim como um bom ambiente escolar (clima acadêmico bom), têm um impacto positivo sobre a proficiência dos estudantes, em qualquer das cinco grandes regiões do Brasil.

Nesta perspectiva, Franco et al. (2006) e Soares (2007) em estudos sobre eficácia e equidade escolar sugerem que as condições de funcionamento de espaços destinados a atividades pedagógicas associadas ao seu uso efetivo influenciam positivamente nos resultados escolares dos alunos. Nestes estudos, os

autores destacam que o fato de os recursos escolares não representarem fatores de eficácia escolar em outros países, principalmente nos países desenvolvidos, se justifica porque os equipamentos e o grau de conservação das escolas variam pouco de escola para escola, uma vez que praticamente todas as escolas possuem recursos básicos para seu funcionamento. No caso do Brasil, percebe-se que ainda há grande variabilidade no que tange aos recursos disponíveis nas escolas (Franco e Bonamino, 2005).

De maneira complementar, Pedrosa (2007), destaca que o clima acadêmico pode ser representado pela ênfase no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em relação a práticas escolares dos professores. Dentre as práticas escolares apontadas pela autora, podemos citar a exigência, o interesse e a dedicação do professor, o oferecimento de um ambiente intelectualmente desafiador para os alunos e a utilização de recursos didático-pedagógicos com a finalidade de despertar o interesse na classe e expor novos temas, dimensões que reportam à importância dos aspectos materiais na escola. A autora ressalta, ainda, que a violência na escola interfere no fator denominado clima acadêmico.

Em suma, a literatura revisada aponta para a necessidade de que novos estudos complementares sejam realizados, no intuito de verificar a especificidade desses fatores de eficácia escolar no Brasil.

2.1.1

O Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES)

O Projeto GERES é uma pesquisa financiada pelo Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex – MCT/CNPq e Faperj) e pela Fundação Ford, e constitui um estudo longitudinal de painel, iniciado em 2005, e que acompanhará a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos de escolas públicas e privadas das séries iniciais do Ensino Fundamental por quatro anos, levando em consideração os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. O principal objetivo do Projeto é investigar quais são as práticas educativas e as condições escolares que contribuem para a promoção da eficácia escolar e da equidade intra-escolar.

O GERES pesquisa uma amostra de 303 escolas e aproximadamente 21.000 alunos em cinco cidades brasileiras, a saber: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ). Em cada uma das cidades participantes há um núcleo localizado em universidade local. O Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio é responsável pela coordenação do pólo do Projeto no Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, a amostra em 2005 correspondia a 3.454 alunos distribuídos em 176 turmas de 68 escolas pertencentes às redes municipal (90 turmas), privada (55 turmas) e federal⁴ (31 turmas).

O Projeto conta com a colaboração entre diferentes metodologias. Na vertente quantitativa, conta-se com a aplicação de testes de habilidades de Leitura e de Matemática a alunos de escolas públicas e privadas das séries iniciais do Ensino Fundamental ao longo de quatro anos consecutivos como também de questionários contextuais.

Na vertente qualitativa, são realizados estudos exploratórios na expectativa de complementar o levantamento dos dados sobre fatores escolares a partir dos questionários contextuais. Os fatores intra-escolares pesquisados no GERES, foram definidos a partir da revisão extensa da literatura nacional e internacional, em especial sobre características indicadas como relevantes no contexto brasileiro, em relação aos recursos escolares, à organização e gestão da escola, ao clima acadêmico, à formação e salário do professor e à pedagogia de sala de aula.

Para a coleta dos dados de natureza contextual, a pesquisa se utiliza de questionários aplicados aos pais dos alunos, aos alunos, aos professores e aos diretores das escolas participantes.

Os dados de caráter cognitivo são coletados por meio de testes de Leitura e de Matemática aplicados em diferentes momentos⁵ da escolarização dos alunos, focalizando habilidades básicas tipicamente demandadas pela escola a alunos das séries iniciais, tendo como orientação uma matriz de referência⁶. A aplicação dos testes em diferentes momentos da escolarização dos alunos possibilita a apreensão de dados importantes como o valor agregado pelas escolas aos seus educandos num determinado período. Com isso, torna-se possível identificar os

⁴ O conjunto das instituições de ensino pertencentes à rede federal é chamado de 'estrato especial' no Projeto GERES.

⁵ No Projeto GERES, a estes momentos da escolarização dos alunos dá-se o nome de 'onda'.

⁶ A matriz de referência encontra-se em anexo.

estabelecimentos de ensino que, independente das condições sociais de seus alunos, são capazes de promover melhores resultados na aprendizagem.

Na vertente qualitativa, o Projeto GERES no pólo do Rio de Janeiro conta com um estudo exploratório denominado *Arqueologia das Escolas*⁷. A primeira etapa do estudo, em 2005, consistiu numa exploração preliminar de um conjunto de características relacionadas à infra-estrutura e às rotinas escolares, bem como às práticas pedagógicas de sala de aula de professores da primeira série/ano do ensino fundamental das escolas cariocas que participam do GERES. Nessa etapa, foram registrados fotograficamente e por escrito aspectos do prédio e das instalações escolares e do material exposto nos murais das escolas e salas de aula. Na segunda etapa, em 2006, o objetivo foi o de coletar informações sobre aspectos relacionados à sala de aula e à gestão escolar em seis escolas públicas municipais que revelaram ganhos significativos na proficiência em Leitura entre a primeira e a segunda avaliação do GERES (ano de 2005). O intuito foi identificar práticas e políticas escolares, isto é, aspectos da estrutura organizacional das escolas e das interações que nelas acontecem e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem dos alunos medida pelo projeto.

2.2 Os estudos sobre os espaços escolares

No âmbito dos referenciais teóricos que buscam interpretar o universo da escola, os estudos sobre os espaços escolares inserem-se no tópico da cultura escolar. No artigo publicado em 2004 no periódico *Educação e Pesquisa*, Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo, ao abordarem a cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira, trazem algumas das definições mais correntes propostas por autores como Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Fourquin e António Viñao Frago no intuito de aprofundar a compreensão acerca do conceito de cultura escolar e suas implicações teórico-metodológicas.

⁷ Outras informações a respeito da metodologia empregada na vertente qualitativa do estudo mencionado serão apresentadas no capítulo a seguir. Para maiores esclarecimentos ver BONAMINO et al, *Da "arqueologia" das escolas às práticas escolares: um estudo exploratório sobre as características das escolas participantes do Projeto GERES no pólo Rio de Janeiro*. ABAVE, 2006. [Publicação eletrônica]

De acordo com Dominique Julia, autor cuja pesquisa se volta à constituição das disciplinas escolares, a cultura escolar revela-se como um “(...) conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (...)” (Julia, 2001, apud Faria Filho et al, 2004, p. 143). Com isso, o autor almejava atribuir maior atenção às práticas cotidianas vividas no interior das instituições escolares em contraponto ao excessivo valor das normas e à idéia da escola como lugar de reprodução social instaurada com *A Reprodução*, obra de Bourdieu e Passeron.

Nos trabalhos de André Chervel, também relativos à constituição das disciplinas escolares, a concepção de cultura escolar aparece como uma cultura original, singular e específica produzida pela própria escola (Faria Filho et al, 2004). Linguísta, o autor buscou compreender a dimensão histórica da cultura escolar por meio dos estudos sobre a ortografia no ensino do francês, chegando à conclusão que o sistema escolar desempenha um duplo papel sobre a sociedade, o de formar os indivíduos e também uma cultura que penetra e altera a cultura da sociedade (Idem, 2004).

Jean-Claude Forquin (1993), ao discorrer sobre a cultura da escola no íterim dos estudos sobre o currículo, relaciona características singulares do estabelecimento escolar. Diferente da noção de “cultura escolar”, compreendida como o conjunto dos “conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, ‘normalizados’ e ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (p.167), a cultura da escola aparece como um conceito etnológico, que possibilita visualizar a escola como um “mundo social”. Nesse sentido, a instituição escolar possui “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Ibidem, p. 167). A cultura da escola constitui-se, portanto, por meio de rotinas, ritmos e ritos, linguagens, espaços, símbolos e discursos próprios de cada instituição escolar e de cada sala de aula.

Para António Viñao Frago (2001), a concepção de cultura escolar recobre toda a vida escolar, da qual ele elege o espaço e o tempo como elementos que merecem atenção especial, por acreditar que estes organizam e definem, de forma

variada, cada uma das instituições. Por este motivo, o autor denomina o conceito no plural, *culturas escolares*, pois, para cada um dos estabelecimentos de ensino, há uma cultura escolar particular. Com o sentido lato da concepção, Viñao Frago permite atribuir uma singularidade ao estudo de cada escola. Segundo o autor⁸, o espaço e o tempo não são dimensões neutras da educação, mas, ao contrário, são elementos responsáveis por impor determinada aprendizagem sensorial e motora, símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Assim, a escola proporciona aos indivíduos experiências cognitivas com o espaço e o tempo que se exteriorizam para a sociedade (Idem, 2004).

A partir deste breve apanhado teórico e da gama de pesquisas realizadas no Brasil apoiadas nas diferentes acepções de cultura escolar descritas anteriormente⁹, Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) propõem três grandes eixos relativos às diferentes acepções de cultura escolar: o primeiro relaciona-se aos estudos sobre os saberes, os conhecimentos e currículos; o segundo aos espaços, tempos e instituições escolares; e o terceiro à materialidade escolar e aos métodos de ensino.

Inserida no segundo e no terceiro eixo propostos pelos autores, a pesquisa apresentada nesta dissertação contempla a acepção de cultura escolar no âmbito da investigação dos espaços e recursos escolares e das perspectivas pedagógicas neles envolvidas.

Embora ainda apareçam como uma lacuna no âmbito das pesquisas educacionais, os estudos sobre os espaços escolares e sua relação com as propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino constituíram-se como eixo potencial de pesquisa e de compreensão das concepções pedagógicas presentes nas instituições educativas (Veiga-Neto; Viñao Frago 2001; Souza, 2004; Bencostta, 2005). De acordo com Faria Filho et al (2004), tais estudos, mesmo que recentes e pouco explorados, se constituíram como objetos merecedores de

⁸ O autor cita Augústín Escolano (1995).

⁹ Os autores citam os estudos de Carvalho, 1991 e 1998; Biccás, 2001; Souza, 2001; Catani; Bastos, 1997; Vidal, 2002; Esteves, 2002; Souza, 2000; Bittencourt, 2003; Faria Filho, 2000; Vago, 1999 e Paulilo, 2002, que situaram suas pesquisas no eixo das investigações sobre os saberes, os conhecimentos e currículos; Souza, 1008; Faria Filho; Vago, 2001; Faria Filho; Vidal, 2000; Nunes, 1992; Bencosta, 2001; Veiga, 2002; Faria Filho, 2002; Silva, 2004; Hilsdorf, 2001; Gatti, 2001, que estudaram a cultura escolar no âmbito dos espaços, tempos e instituições escolares; e Vidal; Carvalho, 2001; Rosa, 2001; Peres, 2000; Vieira, 2002; Villela, 2000; Gouvêa, 2003; Faria Fiho, 2003; Vidal, 2004, que estudaram a cultura escolar à luz do terceiro eixo, da materialidade escolar e de métodos de ensino.

destaque por parte dos pesquisadores após a emergência dos estudos sobre a cultura escolar. Os autores lembram que, em sua maioria, os estudos até hoje realizados nesta pauta não vão além de informações descritivas sobre edifícios relacionadas à história da instituição escolar. Por este motivo, os estudos específicos dos espaços escolares que integram outras perspectivas são fundamentais e necessários para compreendermos as culturas escolares presentes no universo dos estabelecimentos de ensino.

Nessa perspectiva, no recente artigo publicado no livro *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar* organizado por Bencosta (2005) encontramos os estudos de Viñao Frago nos quais afirma que o espaço físico é, para o ser humano, um espaço apropriado, disposto e ocupado. O espaço pode ser concebido, desta forma, como uma construção social, e o espaço escolar como uma das modalidades de sua conversão em território e lugar. Para este autor, o espaço escolar é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, enquanto o lugar se constrói. Com isso, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo, o autor faz surgir, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (p. 17). A consciência da noção de espaço-território nos conduz a observar o espaço escolar como um “elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (Viñao Frago, 2001, p. 63).

No livro *Currículo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa*, Viñao Frago (2001), ao investigar a arquitetura e o tempo escolar, aponta que as marcas e os discursos dos espaços escolares podem propiciar ou não configurações que favorecem as disposições escolares¹⁰ dos alunos, na medida em

¹⁰ Entende-se por **disposições escolares** determinados procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitam aos alunos responderem adequadamente às exigências e injunções escolares, como por exemplo, tipos de orientação cognitiva, tipos de práticas de linguagem e tipos de comportamentos (Lahire, 1995).

É importante ressaltar que o quadro teórico no qual se inscreve o conceito de disposições escolares utilizado neste estudo fundamenta-se em pressupostos de natureza sociológica, presentes, particularmente, nas obras de Bernard Lahire (2004). O ponto de vista do conhecimento relacionado à estrutura do comportamento e da personalidade da criança, segundo o autor, é “o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais

que possibilitam seu desenvolvimento intelectual. De acordo com o autor, a distribuição e o uso dos espaços dos estabelecimentos escolares revelam elementos da configuração de diferentes culturas escolares (Viñao Frago, 2005).

A respeito das características organizacionais e materiais das escolas, Viñao Frago (2001) e Vidal (2005) as concebem como indicadores culturais de práticas escolares e padrões de socialização. Segundo os autores, estas características expressam indícios das diferentes composições curriculares, inseridos nas distintas culturas das escolas, delineadas pelo conjunto de práticas, imagens, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e de um sistema de padrões de socialização partilhados pelos membros da comunidade escolar, que variam de instituição para instituição. Nesta direção, como sintetiza Escolano (2001), “o espaço escolar opera tanto como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (...) quanto como um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (p. 26). A respeito desta questão, Faria Filho e Vidal¹¹ (2000), em artigo que trata dos tempos e dos espaços escolares no cerne do processo de institucionalização da escola primária no Brasil, chamam atenção para a compreensão do espaço escolar como uma pedagogia que, sustentada pela sua dimensão educativa, atua como elemento destacado na construção social da realidade.

Complementando a perspectiva educativa atribuída aos espaços escolares, a idéia da arquitetura e da organização dos espaços dos estabelecimentos de ensino como um ‘programa educador’¹² inclui uma dimensão de ensino presente no interior de cada instituição escolar de forma invisível e silenciosa, ainda que explícita em determinados momentos da vida institucional.

estes traços se atualizam, são mobilizados” (Lahire, 2004, p. 18). O autor coloca, ainda, que as ‘condições de existência’ de um indivíduo são, antes, ‘condições de coexistência’, frutos de capitais e de recursos abstraídos das relações sociais efetivas. Todavia, Lahire lembra que estes fatores não determinam o sujeito, mas sim “as realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro” (Idem, p. 18). A perspectiva sociológica adotada neste estudo afasta, portanto, possíveis interpretações de cunho cognitivista e do campo da Psicologia acerca das concepções aqui utilizadas.

¹¹ Os autores citam Viñao Frago (1995).

¹² O termo foi transposto do artigo de Augústín Escolano publicado no livro *Cultura, Espaço e Subjetividade - a arquitetura como programa*, organizado por Viñao Frago (2001).

Esta dimensão educativa silenciosa dos espaços escolares, tomada em nosso estudo como tácita, justifica-se, segundo Escolano (apud Viñao Frago, 2001), pelo fato de que a criança aprende e internaliza padrões culturais e pedagógicos presentes na arquitetura, na disposição e dimensão dos espaços escolares, na decoração do prédio e das dependências da instituição, na composição e na organização dos objetos.

Neste sentido, concebem-se os espaços escolares, sua existência e utilização, como mediadores culturais em relação à formação de disposições escolares e, portanto, como elementos tácitos significativos na dimensão do ensino-aprendizagem. Com isso, a observação de espaços escolares e de imagens neles presentes requer inferir aspectos acerca de sua cultura com potencialidade para interferir na aprendizagem dos alunos.

Vidal (2005, p. 64) ressalta que, por meio do estudo das culturas das escolas refletidas em objetos utilizados na escola como, por exemplo, exercícios, cadernos, cartazes, quadros, é possível revelar aspectos das práticas escolares, aumentando, assim, o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola. No âmbito específico das dimensões físicas de suporte de escrita escolar, a autora atenta para o fato de que elementos tais como o formato de quadros-negros, lousas, trabalhos escolares, cartazes, faixas, quadros, associação do papel a outros materiais, como tecido, plástico e sucata, etc. trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade. Além disso, a relevância dada a objetos de escrita, tais como canetas coloridas, giz, giz de cera, entre outros, constitui “perceptíveis vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços”, pelo fato de realçarem os usos e os modos de como foram distribuídos e de como foram desenvolvidas as atividades. Este arsenal, quando observado ao longo do tempo e somado a outras fontes como fotografias, e quando concebido como categoria de análise em pesquisas educacionais, pode oferecer ao pesquisador traços de diferentes práticas pedagógicas realizadas no interior dos estabelecimentos escolares, bem como a especificidade das linguagens correntes e condições e autoria das produções, aumentando, portanto, a compreensão das práticas desenvolvidas nas escolas e das próprias culturas escolares. A autora¹³

¹³ A autora se pauta nos estudos de De Certeau (1994).

coloca ainda que o destaque aos diferentes usos dos espaços e dos objetos escolares conduz ao estudo da formalidade das práticas.

Por sua vez, Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) observam que as investigações como as que estudam as práticas de ensino da Leitura e da escrita revelam que “a materialidade da escola é fator às vezes preponderante na constituição de determinadas práticas escolares e, sobretudo, constroem ou estimulam a disseminação social de certos conhecimentos ou competências” (p.151). Os autores lembram, ainda, que, em investigações de natureza semelhante, tais práticas são entendidas “como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico” (p.151).

Baseados no referencial teórico aqui exposto, determinados autores¹⁴ definem categorias para a análise dos espaços escolares a partir de diferentes aspectos relacionados ao estudo de diferentes culturas escolares.

Para as investigações acerca dos espaços como objetos sociais, Viñao Frago (2005) baseia-se nos três critérios de construção de categorias de análise propostos por Thomas A. Markus (1993), a saber: 1) forma ou estrutura morfológica; 2) função e atividades que se realizam nos espaços; e 3) organização espacial ou relações dos espaços entre si no seio de uma determinada estrutura arquitetônica. Baseado nestes três critérios, Viñao Frago desenvolveu seis indicadores de análise para demonstrar a relação existente entre os espaços escolares com função diretiva de escolas graduadas espanholas dos séculos XIX e XX e as diferentes concepções que se tem sobre sua natureza, papel e funções. São eles:

- a) Existência;
- b) Especificidade;
- c) Localização;
- d) Acessibilidade;
- e) Dimensão;
- f) Disposição e configuração interna dos objetos.

A respeito da categoria *existência*, o autor chama atenção para casos em que não há determinados espaços no interior de um estabelecimento de ensino. A

¹⁴ Nos referimos aos trabalhos de pesquisa realizados por Faria Filho e Vidal (2000) e Viñao Frago (2005).

inexistência destes pode significar ‘silêncios’ que, de acordo com Viñao Frago, “dizem por si sós” (Idem, p. 23). A ‘linguagem do silêncio pode indicar, conforme o autor, a falta da necessidade da existência do espaço estudado ou até mesmo a redução da importância do mesmo.

Os demais indicadores – *especificidade, localização, acessibilidade, dimensão e disposição e configuração interna dos objetos* – estão relacionados à maneira como determinado espaço se constrói e se configura, sendo úteis para perceber as representações e concepções que se têm sobre sua importância, natureza e função no âmbito do estabelecimento de ensino.

A *especificidade* tem relação com o caráter (exclusivo ou secundário se compartilhado com demais funções escolares) destinado ao espaço analisado.

Para o indicador *localização*, consideram-se aspectos como a relação ou vinculação e proximidade com outros espaços escolares, bem como com as funções destinadas a tal espaço.

No que tange à *acessibilidade*, o autor ressalta a importância de se perceber se é direta ou indireta, pois, no caso específico dos espaços destinados à direção escolar, “o maior ou menor índice de acessibilidade, distanciamento ou abertura nos indicará não só estilos distintos de exercer a direção, mas também a concepção que se tem sobre as relações com os demais membros da comunidade educativa” (2005, p. 24).

Quanto à *dimensão* do espaço analisado em relação aos demais presentes na instituição escolar como, por exemplo, as salas de aula, a sala de professores, os pátios entre outros, Viñao Frago coloca que este constitui mais um indicador da importância a ele concedida (2005, p. 24).

O último indicador listado pelo autor, a *disposição e configuração interna*, refere-se aos tipos de mobiliários existentes e sua disposição física no espaço estudado que, assim como os outros indicadores apresentados, constituem vestígios sobre a concepção que se tem acerca de sua função e da natureza.

No íterim da pesquisa que resultou na dissertação ora apresentada, os indicadores de análise propostos por Viñao Frago (2005)¹⁵ e por Diana Vidal (2005)¹⁶ foram aplicados à investigação de espaços escolares envolvidos na tarefa de desenvolver habilidades de Leitura, no intuito de perceber em que medida a

¹⁵ O autor remete o leitor à pesquisa desenvolvida por Thomas A. Markus (1993).

¹⁶ Com exceção à categoria *forma escolar*.

configuração dos espaços escolares auxilia no entendimento do espaço que a Leitura ocupa nas instituições de ensino e nos resultados obtidos em Leitura pelos alunos.

2.3

As diferentes ênfases pedagógicas do ensino da língua

Como vimos nas seções anteriores, embora alcançada a meta da universalização do ensino fundamental, o Brasil ainda enfrenta importantes desafios. Dentre eles, merece destaque o desempenho dos alunos em Leitura em avaliações nacionais e internacionais¹⁷. Segundo avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de alunos matriculados na quarta série do Ensino Fundamental dos anos de 2001, 2003 e 2005, o país ficou com médias 165,1; 169,4 e 172,3, respectivamente, no que se refere aos indicadores de desempenho em Leitura. Apesar do aumento sucessivo das médias, o patamar atingido é considerado insuficiente tendo em vista os domínios considerados básicos em Leitura para alunos no final da quarta série do Ensino Fundamental (Oliveira, 2007).

No âmbito internacional, no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), que avaliou, em 2000, a capacidade de Leitura de alunos com 15 anos de idade em 32 países, o Brasil ficou posicionado no último lugar.

Os resultados dessas avaliações em larga escala trouxeram novas evidências para o debate sobre a qualidade e a eficácia de certas práticas pedagógicas de ensino da língua e sobre possíveis estratégias de enfrentamento das dificuldades dos alunos em aprender a ler e escrever. Neste sentido, acreditamos ser de fundamental importância recorrer a uma literatura de base que nos dê suporte para a compreensão da dimensão teórica e operacional das práticas de ensino da leitura e da escrita correntes na escola brasileira.

É importante destacar que não pretendemos, com isso, defender, classificar ou apontar como melhor ou pior esta ou aquela abordagem de alfabetização. O que se espera, com esta revisão de literatura, é situar os achados da pesquisa em

¹⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

relação às ênfases dadas à leitura e à escrita no âmbito das escolas e de suas salas de aula investigadas.

Começamos esta revisão situando historicamente cada uma das principais abordagens de alfabetização que podem ser encontradas na escola atualmente.

No artigo *Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?* publicado em 2007 na coletânea intitulada *Teorias e práticas de letramento*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Maria do Rosário Longo Mortatti apresenta e contextualiza historicamente o surgimento de cada uma das ‘novas’ maneiras de alfabetizar, relacionando-as aos respectivos impactos sobre as práticas docentes.

O primeiro momento compreende do ano de 1876 ao de 1890, e é caracterizado pela disputa entre os defensores do método da palavração e os defensores dos métodos sintéticos. Cabe ressaltar que os métodos considerados ‘antigos’ classificados como sintéticos foram os alfabéticos, os fônicos e os silábicos.

No momento posterior, compreendido entre os anos de 1890 e de 1920, a discussão abarcou a ruptura com os métodos sintéticos advinda do surgimento do método analítico, também conhecido como global ou ativo.

O terceiro momento, situado entre as décadas de 20 e de 70, foi marcado pelo embate entre adeptos dos métodos de alfabetização sintético e analítico, considerados desta vez como a vertente ‘antiga’, e os adeptos dos ‘novos’ métodos mistos, resultado da fusão dos métodos sintético e analítico.

As discussões ocorridas nestes três primeiros momentos, que juntos tiveram a duração de praticamente um século, ficaram conhecidas entre os pesquisadores e professores como ‘guerra da alfabetização’, ‘batalha’ ou ‘querela dos métodos’.

No quarto momento, o debate circundou as perspectivas construtivista e interacionista, consideradas ‘novas’ em relação aos ‘antigos’ métodos ‘tradicionais’ de alfabetização. Este último período, inaugurado na década de 80, abrange a década de 90, e, segundo Mortatti (2007), perdura até os dias de hoje com as discussões sobre os diferentes conceitos de letramento, conforme pudemos

apreender após a leitura do fascículo *Leitura e Escrita* publicado pela MultiEducação¹⁸ em 2007.

Marlene Carvalho, em seu livro *Alfabetizar e Letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática*, de 2005, oferece um importante aparato teórico-prático no que se refere à transposição didática dos nomeados ‘métodos tradicionais’ de ensino da língua.

A autora esclarece que há incontáveis desdobramentos do método tradicional de alfabetização, que, por sua vez, se subdivide a partir de matrizes metodológicas denominadas sintética, analítica (global) ou analítico-sintética (mista ou eclética). Da matriz metodológica sintética destacam-se os métodos da soletração, da silabação e os métodos fônicos. Da analítica, os métodos mais comuns são a palavração, a sentencição e os de contos. No caso da analítico-sintética, as matrizes anteriores são combinadas.

No interior dos métodos sintéticos, a soletração consiste em ensinar a combinação entre letras e sons, trabalhando-se com palavras soltas e descontextualizadas. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Como o ponto de partida é a apresentação de unidades simples, as letras, o alfabeto é trabalhado inicialmente em letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e depois letras cursivas. Em seguida, para demonstrar como se juntam para representar sons, são apresentadas as sílabas, que por sua vez formam as palavras. O processo de alfabetização se baseia na associação de estímulos visuais e auditivos e na memorização, já que o nome da letra é associado à forma visual e as sílabas são decoradas para formar palavras isoladas.

Assemelhando-se à soletração, na silabação a ênfase também recai sobre os mecanismos de codificação e decodificação da língua. Com base praticamente igual à da soletração, na silabação inicialmente são apresentadas aos alunos as cinco vogais do alfabeto, seguidas dos ditongos e das sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n. As letras g,c,z, s e x, consideradas como ‘dificuldades ortográficas’ são trabalhadas no final junto aos dígrafos (Carvalho, 2005).

Classificados atualmente como métodos *mistos*¹⁹, os métodos fônicos têm como ênfase a dimensão sonora da língua, ou seja, a “decodificação dos sons da

¹⁸ Núcleo Curricular Básico que orienta as ações pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

língua, na Leitura, e sua codificação, na escrita” (Idem, p. 24) – daí a relação com a consciência fonológica. As crianças são levadas a reproduzir oralmente os sons das letras para depois uni-los de maneira a formar palavras. As duas cartilhas mais difundidas que se apóiam neste método são *A casinha feliz* e *A abelhinha*.

Em *A casinha feliz*, criada na década de 50, as vogais (“os cinco amiguinhos”) são apresentados como personagens dotados do ‘privilégio’ de acompanhar as consoantes, compondo, assim, os sons. Esta é, portanto, a base do método: associar uma letra a um determinado ‘amiguinho’, formando um som.

A abelhinha, criada na década de 70, é apresentada como um método misto do tipo fonético. Neste método, os sons das letras são apresentados como ‘barulhos’ que ocorrem com a reunião de dois sons em sílabas e os personagens são desenhos estilizados feitos com base nas próprias letras, associando, desta forma, o personagem à forma e ao som da letra.

É importante ressaltar que há muitas críticas em torno dos métodos fônicos devido ao emprego de histórias e situações artificiais de alfabetização.

Baseados nas diretrizes do pensamento escolanovista de 1920, os métodos analíticos também são conhecidos como métodos globais ou ativos. Os mesmos têm como pressuposto teórico a psicologia da Gestalt ou da Forma²⁰, segundo a qual o processo de alfabetização deve se iniciar por unidades amplas como histórias ou frases para então chegar às letras e aos sons, mantendo o significado do texto original (Carvalho, 2005). É classificado como método *analítico* porque parte do princípio de que a alfabetização envolve a análise de partes maiores (textos, histórias ou frases) para chegar às partes menores (palavras e sílaba).

Originado no final do século XIX, o método de contos, situado no contexto dos métodos analíticos, busca explorar o prazer das crianças em ouvir histórias com o objetivo de estimular o desejo pela leitura, ao mesmo tempo em que desenvolve conhecimentos da base alfabética da língua. As cartilhas, suportes amplamente utilizados nos métodos sintéticos, são desaconselhadas dado o artificialismo e a falta de nexos com que trata o ensino da língua. O método consiste em iniciar o ensino da leitura por pequenas histórias adaptadas ou criadas

¹⁹ Marlene Carvalho cita Rizzo (1977).

²⁰ Segundo Carvalho, métodos de alfabetização baseados na psicologia da Gestalt se apóiam na crença de que a criança “tem uma visão sincrética –ou globalizada– da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (2005, p. 32).

pelo professor, para então dar seqüência com a apresentação das partes menores – palavras e sons.

Outros métodos compõem as matrizes metodológicas ditas tradicionais. Não menos importantes do que aqueles citados no nosso trabalho, alguns deles não foram abordados por não possuir relação direta com nosso objeto de estudo.

Descritos os pressupostos didáticos dos métodos ‘tradicionais’ de alfabetização, daremos prosseguimento com as ‘novas’ práticas de ensino da língua: o construtivismo, o interacionismo e o letramento.

Conhecido também como sócio-construtivismo e *whole language* nos Estados Unidos, o construtivismo, considerado por muitos educadores e pesquisadores como uma ‘revolução conceitual’ (Mortatti, 2007), teve início com as pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, amplamente divulgados entre os anos de 1980 e 1990. Com o propósito de explicar a psicogênese da língua escrita na criança, ou seja, a forma como a criança aprende a ler e a escrever, a perspectiva psicogenética alterou significativamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita. A criança, nesta perspectiva da aprendizagem, passou de sujeito ‘passivo’ a sujeito ativo, “capaz de (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’ ” (Soares, 2003, p.11).

Baseado nesta concepção de aprendizagem da língua, acredita-se que o processo de alfabetização decorre do princípio de que “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios” (Idem, p. 12). O sistema grafofônico – relações fonema–grafema - não é considerado como objeto de ensino explícito, já que sua aprendizagem seria fruto da interação natural da criança com a língua escrita.

Essa perspectiva teórica contrapôs, principalmente, as concepções que se baseavam na centralidade do ensino e o uso de cartilhas de alfabetização para o aprendizado da leitura e escrita (Mortatti, 2007). Ludmila Thomé de Andrade²¹, pesquisadora na área da leitura e da formação de professores, acrescenta que,

²¹ Anotações da palestra proferida na mesa-redonda *O letramento escolar na educação básica*, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em dezembro de 2007.

dentre as inovações do construtivismo trazidas para a prática pedagógica, destacam-se a idéia de que a criança passa a ser levada em consideração no processo da aprendizagem, em lugar de uma visão adulto-cêntrica; a noção de ‘erro construtivo’, com a qual se passa a entender a lógica do ‘erro’ como uma tentativa, uma ação do aprendiz sobre o objeto de conhecimento ao longo de seu processo de aquisição da língua; e as novas formas de perceber o desenvolvimento da criança com o auxílio das fases descritas por Emília Ferreiro - fases pré-silábica, silábica, alfabética (Andrade, 2007).

Embora se possam verificar algumas ‘aplicações práticas’ provenientes da perspectiva construtivista, vale ressaltar que, diferente do que muitos acreditam, o construtivismo “não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita, nem, portanto, comporta uma nova didática da leitura e escrita”, ao contrário da perspectiva interacionista que, ao tentar compreender a forma como se ensina e se aprende a língua escrita, lança mão de uma didática da leitura e escrita (Mortatti, 2007, p. 58).

A propósito da corrente teórica interacionista, uma das diferenças mais marcantes em relação ao construtivismo, além do emprego prático, é a concepção do processo de alfabetização como atividade discursiva decorrente da aprendizagem da Leitura e da produção de textos associados diretamente às relações professor-aluno, bem como aluno-aluno, estabelecidas no contexto escolar. Para ser considerado alfabetizado, faz-se necessário que o indivíduo seja capaz de “ler e produzir *textos*, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita ‘do mundo’ ” (Mortatti, 2007, p.159).

Na intersecção entre os caminhos destas duas perspectivas teóricas – construtivismo e interacionismo -, surgiu no Brasil, na década de 80, o termo denominado ‘letramento’ - conhecido como *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal e *literacy* nos Estados Unidos-, que passou a ser utilizado para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*. A divulgação do termo se deu após a constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de Leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (Kirsch e Jungeblut, 1986, apud Soares, 2003, p. 7). Desta forma, por letramento entendem-se as práticas sociais de leitura e de escrita, além daquelas decorrentes da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2003).

Vale ressaltar que, mesmo emergidos de momento histórico similar, pautados em constatações semelhantes e com aspectos comuns entre si, o construtivismo, o interacionismo e o letramento são diferentes, “porque fundamentados em diferentes perspectivas teóricas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades sociais e políticas e que tiveram diferentes ritmos de implantação, em diferentes modos e lugares de circulação” (Mortatti, 2007, p.161). Ainda assim, Andrade (2007) e Mortatti (2007) chamam atenção para o fato de que, considerando-se as diferentes maneiras como foram incorporados os conhecimentos divulgados acerca destas três perspectivas teóricas, esses modelos vêm sendo mesclados, conciliados e apresentados, como se fossem homogêneos, complementares entre si e entendidos como um único ‘métodos de ensino’ legitimado no campo educacional hegemonicamente como “construtivismo”.

Sem desconsiderar as contribuições que o construtivismo trouxe, acoplado às perspectivas teóricas interacionistas e, principalmente, do letramento para o campo dos estudos sobre a leitura e a escrita, Soares (2003) lembra que é importante reconhecer que sua apropriação conduziu a alguns equívocos sobre o conceito de alfabetização.

A alfabetização passou a se caracterizar pela sua excessiva especificidade em apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita: as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico. E, para amenizar a ‘especificidade excessiva’, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização, ou seja, privilegiou-se a faceta psicológica da alfabetização e obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica -, atribuindo-se uma conotação negativa à alfabetização.

Nesta direção, a autora acredita que, anteriormente, para a prática do ensino da língua, havia um método e nenhuma teoria. Em contrapartida, no momento atual, passou-se a ter uma teoria sem método algum. A esses equívocos soma-se, ainda, o falso pressuposto de que é no convívio intenso com a cultura escrita, com materiais escritos que circulam nas práticas sociais, que a criança se alfabetiza.

Como resultado da apropriação inadequada do construtivismo na alfabetização, avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, no Brasil e em outros países, apontam a ausência da instrução

específica da faceta lingüística da alfabetização, chamando atenção, portanto, para a necessidade da aprendizagem do código alfabético e ortográfico.

Apoiando-se em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, países como a França e os Estados Unidos vêm recuperando, por meio de documentos oficiais, como o relatório norte-americano *National Reading Panel* e o francês *Apprendre à lire*, a importância do conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação enquanto etapas que constituem o acesso à língua escrita. Nos documentos citados, conclui-se que a consciência fonêmica, a fluência em leitura, o vocabulário e compreensão são facetas essenciais para o processo de alfabetização, pois trazem implicações bastante positivas para a aprendizagem da língua escrita, devendo, pois, ser objetos de ensino diretos, explícitos e sistemáticos.

Ademais, no Brasil, a partir dos anos 80, diferentemente dos demais países europeus e dos Estados Unidos, o conceito de letramento passou a se confundir de maneira inadequada com conceito de alfabetização. Este fato, de acordo com Soares (2003), levou à fusão dos dois processos, prevalecendo o conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização. Isto constitui, para Soares, um fator relevante para explicar o fracasso do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita vivenciado nas escolas brasileiras atualmente, revelado em avaliações externas de âmbito estadual como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE), no âmbito nacional, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e até mesmo internacional, com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A autora menciona que, mesmo havendo necessariamente relação entre alfabetização e letramento, é fundamental especificar suas diferenças, sem, no entanto, dissociá-los. Por isso, Soares (Idem) concebe a alfabetização e o letramento como processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, pois a “alfabetização desenvolve-se (...) através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver (...) em dependência da alfabetização” (p.14). A autora propõe, assim, uma abordagem híbrida ou balanceada que reconhece a especificidade da alfabetização e a importância de que ela se desenvolva num contexto de letramento. Além disso, reconhece também que a alfabetização e o

letramento têm facetas diferentes, cada uma com demandas metodológicas distintas, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático.

Ao tratar do tema letramento e citando Soares (2003), Carvalho (2005) destaca a diferença existente entre a alfabetização e o letramento: “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (p. 65). Nesta direção, a respeito do letramento, podem-se destacar práticas voltadas para a imersão das crianças na cultura escrita e em experiências variadas com a leitura e a escrita, o acesso ao conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. No que se refere à alfabetização, destacam-se as práticas que desenvolvem a consciência fonológica e fonêmica dos alunos, a identificação das relações fonema–grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a em unidades gráficas. (Idem, 2005).

Além da diferença, no sentido da especificidade existente entre os dois processos situados acima, há também diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Carvalho (2005), ao citar Soares, afirma que a “diferença encontra-se na extensão e na qualidade da leitura e da escrita”. Isto significa dizer que, mesmo que uma pessoa esteja alfabetizada, ou seja, reconheça as relações grafofônicas da língua e seja capaz de ler determinadas palavras e, até mesmo, textos mais simples, ela pode ter uma relação pouco familiar com a escrita e a leitura em seus usos sociais. Enquanto isso, uma pessoa letrada é aquela que, além de dominar o código da língua, é capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações diversas e cotidianas de maneira eficiente.

Como será que estas ‘facetas da alfabetização’ são incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores e influenciam a aprendizagem das habilidades básicas de leitura de alunos no início do Ensino Fundamental? O Projeto GERES oferece a oportunidade para identificar as abordagens de ensino-aprendizagem adotadas e para relacionar estas abordagens à proficiência dos alunos em testes de Leitura.

Em documento de trabalho elaborado no âmbito do GERES nessa perspectiva, Franco e Bonamino (2007) tomam como base os resultados de testes de Leitura de alunos no início da escolaridade que estudam com professores que adotam abordagens fônicas, construtivistas ou híbridas, classificados a partir tanto

de respostas a itens específicos do questionário contextual do professor sobre atividades e estratégias privilegiadas em sala de aula, quanto da observação de recursos de sala de aula ligados ao ensino da leitura (murais, materiais disponíveis e utilizados). O documento discute, a partir dessas evidências, o papel das abordagens tradicional, construtivista e híbrida de alfabetização na determinação do sucesso ou do fracasso dos alunos na aprendizagem da leitura.

Quatro resultados relevantes foram apontados no estudo em tela, a saber:

- a) durante a primeira série (ou seu equivalente no sistema de ciclos), os alunos aprenderam bastante e o que aprenderam forma um corpo de habilidades muito importante no processo de decifração e codificação;
- b) a realidade escolar não está dividida em dois pólos, que envolvem o construtivismo *versus* a consciência fonológica. No cotidiano da escola, métodos híbridos são bastante utilizados;
- c) os resultados não indicam a superioridade de um método sobre os demais: houve resultados com muito aprendizado e com pouco aprendizado no âmbito das três abordagens da alfabetização: a construtivista, a baseada na consciência fonológica ou tradicional e a híbrida;
- d) a análise, que testou a eficácia comparativa dos diferentes métodos, apontou a ausência de diferença estatisticamente significativa entre a abordagem tradicional e a construtivista. Apontou, ainda, que a abordagem híbrida pode apresentar alguma vantagem, ainda que haja discussão a este respeito.

Dada a importância desta discussão no âmbito educacional, considera-se fundamental que estudos como o que acabamos de apresentar de Franco e Bonamino sejam complementados por meio de pesquisas qualitativas e outras quantitativas.

Esperamos, com este aporte teórico, situar os achados da pesquisa em relação às ênfases dadas à leitura e à escrita no âmbito das escolas e das salas de aula investigadas, de modo a identificarmos estratégias escolares de investimento pedagógico desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino para a utilização dos espaços escolares analisados.

2.4

Os espaços didático-pedagógicos e o ensino da língua nas instituições de ensino

Alfredo Veiga-Neto, na introdução do livro *Currículo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa*, organizado por Viñao Frago e lançado no Brasil em 2005²², explicita que o espaço e o tempo escolares mantêm uma estreita relação com a linguagem e com o ensino da língua pelo fato de se constituírem como aspectos chave para a compreensão do social, nos níveis individual e interpessoal, além de “organizar nossas vidas, para viver e para deixar viver” (p. 10). Assim, é no âmbito da tarefa de desenvolvimento das habilidades básicas de leitura que a questão do espaço se faz crucial na escola.

Ao apresentar uma pesquisa-ação desenvolvida pelo seu grupo de pesquisa em 1999²³, Carvalho (2005) traz à tona a questão da importância da organização de espaços especialmente destinados a práticas de leitura na escola²⁴ e propõe que, para que haja condições de êxito da aprendizagem dos aprendizes, torna-se necessária a disposição de cantos de leitura dentro das salas de aula, onde alunos tenham a oportunidade de ler livremente durante os ‘momentos vagos’ da aula. Sugere que estes espaços de práticas de leitura no interior das classes devam possibilitar o contato com materiais de leitura diversificados, tais como livros de imagens, livros de poesia, narrativas, contos, gibis, jornais, cartazes e inúmeros outros tipos de textos de uso corrente na vida social. Além destes espaços no âmbito das salas de aula, destacam-se, no contexto da escola, as bibliotecas e salas de leitura.

As salas de leitura e as bibliotecas escolares, neste contexto, são consideradas como “espaços especiais para a formação de leitores” (Carvalho, 2005, p. 72) e merecem, por conseqüência, atenção especial.

De maneira complementar, o estudo descritivo realizado por Bernado, Felipe e Pedrosa (2008), utilizando-se dos dados do Projeto GERES do pólo do

²² A obra citada foi traduzida por Alfredo Veiga-Neto.

²³ Pesquisa denominada *Práticas de Leitura e produção de texto no ensino fundamental*, coordenada por Ana Maria Cavaliere, Lilian Ulup e Marlene Carvalho.

²⁴ Carvalho cita aspectos pontuados por Michel Dabene numa conferência realizada no Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, relaciona dados do nível sócio econômico e da proficiência (NSE) dos alunos em Leitura com fatores intra-escolares. Neste trabalho, a disponibilidade de espaços didático-pedagógicos nas instituições é uma variável que ocupa local de destaque, devendo ser colocados em evidência as bibliotecas e as salas de leitura, devido à conexão com nosso objeto de estudo. O estudo aponta que as escolas que possuem bibliotecas obtêm desempenhos mais altos do que as escolas que não as possuem. No entanto, no caso das salas de leitura, os dados evidenciam que a maior parte das escolas que possuem e utilizam este espaço apresentam baixo desempenho. As autoras sugerem que este caso ocorre por dois motivos: primeiro pelo fato de que as salas de leitura existem, principalmente, nas escolas municipais, já que a composição deste espaço faz parte da política pública da rede de ensino do Rio de Janeiro; segundo porque, de acordo com os resultados da própria pesquisa, as escolas públicas municipais são freqüentadas pelos alunos com NSE mais baixo, quando comparadas às da rede privada e às escolas federais.

Outro estudo de importância para nossa pesquisa foi realizado por Franco et al. em 2006²⁵. Neste estudo, fatores intra-escolares foram relacionados ao desempenho de alunos brasileiros matriculados no Ensino Fundamental com o objetivo de identificar características escolares promotoras de eficácia escolar. Das variáveis utilizadas pelos autores, as particularmente interessantes para a nossa pesquisa são a presença de pequenas bibliotecas no interior das salas de aula, bem como a existência de pessoal responsável pelos diferentes espaços escolares e a disponibilidade de recursos.

O estudo permite verificar que, mesmo considerando-se a complexidade dos fatores que envolvem a melhoria do ensino nos estabelecimentos de ensino, a existência de bibliotecas de sala (denominadas de cantinhos de leitura em nossa pesquisa) associa-se ao aumento do desempenho escolar dos alunos. Da mesma forma, a presença de profissionais especializados, bem como o uso de recursos escolares também acarreta no aumento do desempenho dos educandos.

Por sua vez, para Viñao Frago (2001), as investigações das salas de aula são capazes de trazer à tona indícios de sistemas, métodos de ensino ou processos educativos a partir das relações entre a disposição das pessoas e dos objetos que compõem estes espaços escolares.

²⁵ Os autores utilizaram como fonte de dados o SAEB de 2001.

Embora ausentes das pesquisas até agora mencionadas, conferimos aos murais uma importante dimensão espacial no que se refere ao desenvolvimento de práticas de leitura. Situados em áreas externas das escolas como pátios e quadras, bem como no interior das salas de aula, corredores, salas de professores, salas de leitura, entre outras dependências escolares, os murais apresentam-se como um espaço de suporte privilegiado da leitura e da escrita na escola. Considerado como um poderoso canal de comunicação na escola, os murais escolares têm por finalidade veicular informações de naturezas distintas, além de comportarem uma infinidade de possibilidades de gêneros textuais. Por estes motivos, determinados aspectos devem ser levados em consideração quando pensamos em murais escolares. São eles:

- a clareza da função a que se destinam os murais no âmbito de determinadas dependências escolares;
- as condições, disposição e a organizações dos materiais expostos;
- o estado de conservação e a frequência com que são atualizados os materiais em exposição;
- as formas escolares e não escolares de leitura e escrita neles presentes;
- a relação que os murais têm com os projetos desenvolvidos na escola;
- a autoria dos materiais expostos.

Conforme abordaremos com maiores detalhes no capítulo a seguir, analisamos na nossa pesquisa espaços cuja função encontra-se estritamente relacionada a práticas de leitura, como salas de leitura, murais situados nos corredores, nos pátios externos bem como no interior de salas de aula e cantinhos de leitura no âmbito de três estabelecimentos de ensino.