

## 7

### Revisão da literatura

Neste capítulo, abordo o contexto em que os estudos sobre Eficácia Escolar surgiram e apresento os principais fatores associados por esses estudos ao aprendizado dos alunos, especialmente quando os resultados enfatizam o efeito professor, ou seja, as práticas efetivas de salas de aula. Dedico uma parte do capítulo ao mapeamento das principais evidências constatadas no Brasil, considerando semelhanças e especificidades dos resultados brasileiros em relação aos resultados internacionais. Logo após, discuto as principais tendências da literatura em relação ao aprendizado da leitura no Brasil.

#### 7.1

#### Estudos sobre escolas eficazes e sobre efeito-professor<sup>32</sup>

As pesquisas sobre o efeito escola tiveram sua origem nos EUA e na Inglaterra, nos anos 60, motivadas pela necessidade de se aprofundar o conhecimento das relações entre as desigualdades sociais evidenciadas pelas diferenças de origem sociocultural dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem que ocorriam no interior das escolas.

Francisco Soares (2004, p. 84) comenta que os estudos de Coleman e colaboradores<sup>33</sup> enfatizaram a influência da origem social dos alunos sobre o seu desempenho, em contraste com a influência pequena ou nula dos fatores escolares. Apesar da importância da elucidação referente à influência dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos e da denuncia quanto às desigualdades de oportunidades educacionais, esses estudos trouxeram pessimismo e imobilismo para o campo pedagógico. Seus resultados contribuíram para o fortalecimento da concepção de que as escolas atuavam mais para a reprodução das desigualdades sociais pré-existentes do que para moderá-las. O autor nos remete às ponderações de estudos que reagiram a esse determinismo. Segundo ele, novos estudos (o autor

---

<sup>32</sup> Como se trata de um mapeamento de investigações é grande a quantidade de referências. Sendo assim, optei por mencioná-las por meio de notas, o que facilita a leitura. Para maiores informações metodológicas e detalhes sobre as pesquisas citadas ver Franco (2003, 2004a e b) e Francisco Soares (2003 e 2004).

<sup>33</sup> Coleman et al (1966) *apud* Francisco Soares, 2004.

destaca as pesquisas de Rutter)<sup>34</sup> questionaram a conclusão de que “as escolas não fazem diferença”, com base no fato de que é pequena a parcela de variação no desempenho dos alunos explicada pelos fatores internos à escola. Vários estudos que se seguiram à conclusão mencionada analisaram criticamente a metodologia utilizada e, ainda segundo Francisco Soares, observaram que, substantivamente, é muito mais relevante tomar o acréscimo na proficiência do aluno, induzido por um acréscimo unitário no fator, como medida de efeito sobre o desempenho. Com esse avanço metodológico, evidenciou-se a possibilidade de se identificar fatores que tornam umas escolas melhores que as outras, mesmo com dados de escolas cujos estudantes diferem quanto à origem social, etnia e o nível de proficiência anterior. Sendo assim, o contexto apresentado fez surgir uma proffíca linha de pesquisa sobre eficácia escolar.

Ainda que esses estudos tenham passado a contar com bancos de dados mais completos e que tenham obtido sucesso em evidenciar relações positivas entre alguns fatores e o desempenho dos alunos, eles vinham sofrendo fortes críticas como a de Hanushek (1986)<sup>35</sup> de que “os impactos desses fatores, apesar de positivos, seriam muito pequenos, não contribuindo para explicar de forma satisfatória o desempenho dos alunos. A inclusão desses fatores em modelos para analisar os determinantes do desempenho dos alunos tem sido capaz de adicionar, no máximo, cerca de 3 pontos percentuais ao R<sup>2</sup> das estimações, demonstrando a pouca capacidade de contribuir para explicar os resultados dos alunos nos testes padronizados.” Moricone (2012, p. 24) comenta que, paralelamente, diversos especialistas se concentraram nas medidas da eficácia dos professores baseadas somente nos resultados dos alunos, “um bom professor seria o que obtém maiores crescimentos em termos das notas dos seus alunos, enquanto um professor ruim seria aquele que produziria menores crescimentos”.

Comentando os avanços metodológicos que vêm ocorrendo nesse campo, Franco (2003a, p. 192) afirma que “a década de 90 foi marcante no sentido da produção de alguns critérios consensuais sobre eficácia escolar. Para isso contribuíram o crescente entendimento de que a adequada investigação de eficácia escolar não poderia prescindir de estudos longitudinais (Goldstein, 1997)<sup>36</sup>, da

---

<sup>34</sup> Rutter *et al* (1979) *apud* Francisco Soares, 2004.

<sup>35</sup> Hanushek (1986) *apud* Moricone (2012)

<sup>36</sup> Goldstein (1997) *apud* Franco (2003)

abordagem de valor agregado (Thomas *et al*, 1997)<sup>37</sup>, da modelagem multinível (Goldstein, 1997)<sup>38</sup> e dos modos adequados de levar em consideração as características do público escolar na modelagem estatística dos dados (Bryk e Raudenbush, 1998)<sup>39</sup>.

Com o avanço dos estudos em relação ao uso de dados longitudinais, impulsionados principalmente pela legislação americana de 2002<sup>40</sup>, e de modelos de valor agregado, que “descontam” características do *background* dos alunos e sua proficiência anterior a proficiência atual, ou seja, o aprendizado agregado em determinado período, “os resultados, baseados em diferentes amostras de alunos dos Estados Unidos, indicam 7 a 21% da variação das notas dos alunos como sendo associadas à variação na eficácia dos professores” (Moricone, 2012, p. 25). Ainda segundo Moricone, onze estudos revisados por Hanushek e Rivkin<sup>41</sup> com base em dados com essa abordagem de estados ou cidades americanas indicam variações de 0.08 a 0.36 do desvio padrão estimado da eficácia dos professores, em termos do desvio padrão dos resultados dos alunos. Ou seja, são resultados que indicam que mover um desvio-padrão para cima na distribuição da eficácia dos professores, pode levar a aumentos de 0.08 a 0.36 desvios padrão na distribuição das notas dos alunos.

A partir da literatura americana e inglesa Francisco Soares (2004, p. 84) identifica duas diferentes abordagens, apesar de chamar atenção para o fato de não se poder classificar os autores como pertencentes somente a uma ou a outra categoria. Há aqueles que descrevem seu objeto como *School Effectiveness Research*, como Sammons, e enfatizam os modelos teóricos oriundos da Economia e da Administração sendo, seus trabalhos, frequentemente, incorporados às práticas administrativas dos governos. E há autores que preferem definir seu objeto como *Schools Effects Research*, a exemplo de Lee, e que utilizam uma abordagem mais próxima da Sociologia da Educação e da Pedagogia. Nessa última abordagem, as complexidades presentes numa escola real, associadas à interação dos que fazem o seu dia-a-dia, são centrais, e a

---

<sup>37</sup> Thomas *et al* (1997) *apud* Franco (2003)

<sup>38</sup> Goldstein (1997) *apud* Franco (2003)

<sup>39</sup> Bryk e Raudenbush, (1998) *apud* Franco (2003)

<sup>40</sup> Exige que as escolas públicas que recebem recursos federais testem anualmente os alunos da 3ª à 8ª e uma vez durante o ensino médio.

<sup>41</sup> Hanushek e Rivkin (2004/2010) *apud* (Moricone, 2012)

questão da equidade de resultados merece tanto ou mais atenção do que a da eficácia escolar.

Há uma vasta literatura internacional que corrobora fatores bastante aceitos como associados à eficácia escolar. Sammons, Hillman e Mortimore<sup>42</sup> realizaram uma abrangente revisão segundo a qual há pelo menos onze características presentes nas escolas que agregam valor aos seus alunos e que devem ser consideradas nos estudos de avaliação de eficácia escolar. Essas características são as seguintes: (i) liderança profissional, (ii) visão e metas partilhadas pelos agentes educativos (iii) ambiente de aprendizagem organizado e atraente, (iv) concentração no processo ensino-aprendizagem (v) ensino estruturado com propósitos claramente definidos (vi) expectativas elevadas (vii) reforço positivo das atitudes a partir de regras claras e consensuais (viii) monitoramento do processo de aprendizagem (ix) direitos e deveres dos alunos, responsabilidades, incluindo controle das atividades e elevação da autoestima incluindo (x), parceria família-escola, (xi) organização orientada para a aprendizagem.

Dentre essas características, detalho as que estão mais diretamente associadas com a presente investigação e com os resultados que serão discutidos em capítulo posterior: a concentração no ensino e na aprendizagem e o ensino com propósitos definidos. No âmbito da concentração no ensino e na aprendizagem as pesquisas consideram a maximização do tempo dos alunos efetivamente utilizado, ou seja, a ênfase acadêmica e o foco no desempenho. Quanto aos propósitos definidos para o ensino, os autores destacam a importância de uma organização eficiente, da clareza nos propósitos dos professores e da equipe escolar como um todo, a utilização de aulas estruturadas e uma prática com flexibilidade para adaptações.

Bressoux (1994) afirma que “a combinação de fatores é mais importante do que cada um deles considerados isoladamente. Todos eles estão interligados e variam de acordo com o contexto”. Assumindo essa concepção, ainda que se identifique na literatura uma distinção de linhas de pesquisa para o efeito escola e para o efeito professor, adoto neste estudo uma perspectiva que procura pensar o professor inserido na organização escolar. Sem perder de vista essa inter-relação,

---

<sup>42</sup> Sammons, Hillman e Mortimore (1995) *apud* Aguiar, G. S.; Bonamino, A.; Franco (2004)

mas procurando focalizar especificamente o tema proposto, passo a enfatizar a literatura sobre o efeito professor e sobre as salas de aula eficazes.

Segundo Hamada (2008) vários estudos mostram a existência de “diferenças bastante significativas de progresso dos alunos em função da sala de aula em que são escolarizados. Citando Cunha<sup>43</sup> comenta que a importância do estudo envolvendo o professor enquanto ator significativo no processo de ensino deve-se ao fato de que ele é o agente principal das decisões na sala de aula. Mesmo sem ter clareza do arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é quem concretiza a definição didático-pedagógica e aplica dentro de sala de aula um dado conteúdo”. Desta forma, compreender as práticas que diferenciam os professores em termos do quanto de aprendizado conseguem agregar em relação às turmas nas quais lecionam, adicionando evidências que possam reforçar ou contrariar indicações de Cunha apenas opinativo sobre o que é importante de ser realizado nas salas de aula, é imprescindível para se construir intervenções e propostas educacionais efetivas.

O documento *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Da Fondation pour l'innovation politique (2005) assinala que a relação professor-alunos não é eficaz senão na medida em que os professores recorram a práticas pedagógicas sistematizadas por meio de estratégias de ensino explícitas, não se devendo confundir ensino sistematizado com a prática expositiva de conteúdos.

São apontadas algumas características para as práticas estruturadas, que devem segmentar o que será aprendido em várias etapas, de forma adaptada ao nível de desempenho dos alunos. Além disso, devem ser planejadas revisões semanais com o objetivo de consolidar aprendizagens. As etapas para a resolução do problema devem ser verbalizadas pelo professor que deve exprimir em voz alta a sequência do raciocínio, fornecer indicadores de realização, favorecer a compreensão através de questões, enfim, fornecer o apoio necessário à realização da tarefa.

O ensino deve incluir estratégias cognitivas e metacognitivas que encorajem o aluno a pensar sobre suas próprias representações, a destacar os elementos essenciais da informação, a selecionar as técnicas apropriadas de

---

<sup>43</sup> Cunha (2003) *apud* Hamada (2008)

memorização, a identificar as sequências e o caminho lógico do raciocínio, a reutilizar os conhecimentos recentemente adquiridos, a comparar procedimentos e a compreender os erros e respectivas causas.

Slavin (1996) propõe uma base de pesquisa para reforma da educação na América Latina por meio de salas de aulas e escolas eficazes. Nesse documento, salienta o fato de que o aumento de investimento em educação não é suficiente para garantir melhor desempenho dos estudantes. O que realmente conta é o que as escolas e os sistemas escolares fazem com os recursos existentes ou ampliados para aumentar a eficácia do ensino e do aprendizado.

A proposta do autor decorre da ideia central de que a dinâmica mais importante na educação é a interação entre professor e aluno. Defende que a instrução eficaz não se limita a um bom ensino. Se assim fosse, diz Slavin, procuraríamos os melhores mestres, faríamos vídeos de suas aulas e mostrariamos aos alunos. No entanto, isso seria ineficaz, pois o vídeo-mestre não teria ideia do que os estudantes já sabem. Slavin ressalta que determinada aula pode ser muito avançada para um grupo, ao passo que outros podem já conhecer a matéria. Alguns podem estar aprendendo a matéria bastante bem, enquanto outros estão perdendo conceitos-chave e ficando para trás, porque lhes faltam habilidades prévias necessárias para o novo aprendizado. O vídeo-mestre não teria meios de saber quem iria precisar de ajuda adicional, nem como ministrá-la. Também não haveria como interrogar os estudantes para avaliar se estavam aprendendo, para tornar a ensinar os conceitos que tivessem deixado de entender. O vídeo-mestre jamais teria meios de motivar seus alunos para que prestassem atenção à aula ou para que realmente se esforçassem para aprender a matéria.

Slavin propõe um modelo para a educação eficaz baseado em elementos que, acredita ele, podem ser alterados diretamente pelas escolas e pelos professores. Todos esses elementos estão inter-relacionados e incrementos substanciais em um dos elementos, se mantidos inalterados os demais, serão provavelmente menos eficazes que aumentos mais moderados em todos eles. Os elementos destacados pelo autor são: qualidade da instrução, níveis adequados de instrução, incentivo e tempo. A seguir apresentam-se pontos centrais trabalhados por Slavin em relação a cada elemento do modelo<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Sobre as pesquisas que fundamentam os elementos e as análises decorrentes, ver Slavin (1996).

Qualidade da instrução: informação que faça sentido para o aluno e desperte interesse; linguagem simples e clara; muitos exemplos (vínculo com conhecimentos prévios, aulas anteriores); apresentação organizada e ordenada das informações; correlação entre o que está sendo ensinado e o que é avaliado.

Níveis adequados de instrução: adequação da instrução às necessidades de alunos com diferentes níveis de conhecimento anterior e diversas velocidades de aprendizado. Slavin destaca que talvez este seja o problema mais difícil na organização da escola e da sala de aula. Resumidamente, o autor afirma que agrupamento de alunos em turmas para programas de aceleração trazem mais problemas do que resultados. Já os agrupamentos por habilidade dentro das turmas, por um lado, podem gerar dificuldades de administração de múltiplos grupos e de redução da instrução direta a cada aluno. Por outro lado, há evidências de que, se o número de grupos for pequeno e se os professores encontrarem técnicas para administrá-los, essa prática aumenta o progresso dos alunos.

Incentivo: Slavin afirma que aprendizado é trabalho, envolve o esforço de prestar atenção, estudar, fazer exercícios. No entanto, estudar não precisa ser tedioso. Nem todos os assuntos podem ser tornados intrinsecamente interessantes, mas os estudos mostram que os professores podem criar mecanismos eficazes de incremento do interesse a partir de materiais, demonstrações surpreendentes, vínculos com situações de vida dos alunos. A maior parte dos estudantes precisa de alguma forma de motivação extrínseca para dedicar um nível adequado de esforço à maioria das tarefas escolares. Slavin chama atenção para um nível de dificuldade adequado ao aluno como elemento de motivação: se um estudante tiver certeza do sucesso ou do fracasso, independentemente de seus esforços, então o incentivo será muito pequeno.

Tempo: Slavin diferencia *tempo alocado* de *tempo engajado*. O tempo alocado é um elemento essencial para a organização da sala de aula. É aquele estabelecido pelo professor para determinado assunto ou tarefa. O tempo engajado é aquele em que os alunos se dedicam efetivamente às tarefas de aprendizado. Nem sempre o tempo dedicado ao ensino se traduz em aprendizado adicional, mas se as condições citadas anteriormente forem satisfeitas, mais tempo dedicado à instrução, provavelmente resultará em maior aprendizado.

Ainda sobre a utilização do tempo, com relação à organização geral do ensino em sala de aula, Brooke, N., Soares (2008) reportam Rutter *et al* (1979)<sup>45</sup> que descobriram que o comportamento dos alunos foi melhor quando o professor tinha preparado a aula com antecedência, de forma a desperdiçar pouco tempo no início do trabalho. Segundo os autores, parece que a base do sucesso no gerenciamento das atividades em sala é manter os alunos ativamente engajados em atividades produtivas em vez de esperar que algo aconteça.

Também Raczynski e Muñoz (2004)<sup>46</sup> apontam como fatores indicadores da qualidade do trabalho em sala a otimização do tempo; ênfase na leitura, expressão oral e raciocínio lógico; atenção à diversidade de situações, estratégias e metodologias; supervisão, retorno e incentivo ao trabalho dos alunos; rigor, exigência e práticas docentes consistentes.

Com base na indicação dessas características de escolas e professores eficazes, apontadas pela literatura internacional, os pesquisadores brasileiros têm buscado compreender o comportamento de alguns fatores associados com o desempenho dos alunos no nosso contexto, conforme pode ser visto a seguir.

### **7.1.1 As evidências brasileiras**

Como mencionei anteriormente, os estudos que pretendem medir a eficácia escolar não podem prescindir da modelagem longitudinal, uma vez que essa abordagem permite controlar os resultados dos estudantes ao final de um determinado período pelos seus próprios resultados em teste prévio. Desta forma, a medida obtida representa o aprendizado da janela de tempo entre os dois testes. No Brasil, a inexistência ou precariedade de dados longitudinais tem feito com que pesquisadores usem dados seccionais, ainda que este tipo de dado não constitua uma base adequada para a investigação da eficácia escolar. Nesta seção, reviso esta literatura que deve ser considerada com cautela, devido à limitação explicitada.

No cenário internacional, a tradição sobre eficácia e equidade escolar já está bem consolidada. No Brasil, ainda que a utilização dos dados

---

<sup>45</sup> Rutter *et al* (1979) *apud* Brooke, N., Soares (2008)

<sup>46</sup> Também Raczynski e Muñoz (2004) *apud* Aguiar, G. S.; Bonamino, A.; Franco (2004)



disponibilizados a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação esteja aquém do desejável, já começa a se constituir um núcleo de publicação com estudos que utilizam esses dados (c.f Franco, 2004b).

Franco (2003a, p. 193) baseia-se na visão de Scheerens<sup>47</sup> sobre os temas de estudos referentes à eficácia escolar para levantar os resultados já evidenciados na literatura nacional. São eles: a pesquisa sobre igualdade de oportunidades educacionais; os estudos econômicos sobre funções de produção em educação; as avaliações de programas de educação compensatória; estudos de escolas eficazes e de programas de melhoria das escolas; estudos sobre a eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares. As considerações do autor sobre o tema “Desigualdades de oportunidades” serão abordadas por configurar-se em contextualização do cenário educacional brasileiro nas décadas que vão de 50 a 70. Os outros dois temas tratados, mais correlacionados com o presente estudo, são “Os estudos de escolas eficazes e de programas de melhoria das escolas” e os “Estudos sobre a eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares”.

De acordo com Franco (*ibidem*, p. 194) o tema da desigualdade de oportunidades educacionais esteve presente no Brasil a partir dos anos 50, por meio de estudos que focalizavam o perfil sócio demográfico dos alunos que atingiam determinados patamares de escolarização, valendo-se da estrutura do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). No entanto, em meados da década de 60, quando o tema passou a ser abordado no cenário internacional mediante os primeiros grandes *surveys* educacionais, no Brasil, o estabelecimento do governo militar e a decorrente extinção do CBPE impediram a continuidade dos estudos na linha de *surveys* educacionais (Bonamino, 2002). No final da década de 60, apesar de algumas exceções, a pesquisa quantitativa em educação assumiu um veio reducionista, articulado com o paradigma emergente da tecnologia educacional e no final da década de 70 passou a ter uma dimensão extremamente reduzida no âmbito da pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais.

Quanto aos “Estudos sobre a eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares”, é especialmente importante para este

---

<sup>47</sup> Scheerens (1992) e Scheerens e Bosker (1997) *apud* Franco (2003)

trabalho a restrição apresentada por Franco (2003a, p. 197): A presença desses estudos no Brasil é tão pequena que o autor opta por abordá-lo junto aos “Estudos de escolas eficazes e de programas de melhoria das escolas”.

Os estudos brasileiros sobre a eficácia escolar, em geral, resultam de investigações a partir dos dados do SAEB. Ao contrário das evidências internacionais, as pesquisas no Brasil mostram que os recursos escolares têm efeito positivo para o rendimento dos alunos. Essa diferença decorre da grande variabilidade de recursos ainda existente entre as escolas brasileiras. Nos países desenvolvidos, nos quais melhores condições econômicas refletem em condições básicas para o funcionamento das escolas, os recursos escolares não são fatores de eficácia. Barbosa e Fernandes (2001) encontram efeitos significativos e de grande magnitude para resultados em Matemática, na 8ª série, associados à conservação e aos equipamentos pedagógicos da escola<sup>48</sup>. Conforme Franco (2004b) o efeito positivo da infraestrutura física da escola sobre o desempenho em Leitura dos alunos brasileiros que participaram do PISA também se faz presente em estudo realizado por Lee, Franco e Albernaz<sup>49</sup>. Há vários outros estudos brasileiros que encontraram resultados positivos vinculando recursos escolares e eficácia escolar ou que apontam o efeito negativo da falta de recursos em relação à eficácia.<sup>50</sup> Francisco Soares (2004, p. 87) chama atenção para a consideração dos recursos didáticos ou materiais necessários à organização da instrução, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, além dos recursos físicos. Entre os recursos pedagógicos, o autor destaca o livro didático. Segundo ele, a incorporação do livro por parte dos professores na rotina da sala de aula e nos deveres de casa bem como o seu uso constante pelos alunos influencia fortemente o resultado escolar. Entretanto, os autores são unânimes em afirmar que a existência dos recursos não é suficiente para que haja efeitos cognitivos. “A definição de recurso pedagógico exige a consideração da dinâmica das atividades de ensino na sala de aula” (*ibidem*, p. 88).

Na busca pelas características associadas aos professores, as pesquisas sobre eficácia escolar se voltaram para fatores como experiência, nível de escolaridade, área de formação e salário. O interesse por esses aspectos decorre

---

<sup>48</sup> Barbosa e Fernandes (2001) *apud* Franco (2004b)

<sup>49</sup> Lee, Franco e Albernaz (2004a) *apud* Franco (2004b)

<sup>50</sup> Maiores detalhes sobre cada estudo em Franco (2004b) e Soares (2002a).

tanto da disponibilidade de dados sobre esses fatores como de sua importância para as políticas dirigidas ao magistério. Como sabemos, diplomas em áreas específicas de formação de professores e aprovação em provas sobre conhecimentos pedagógicos e sobre os conteúdos a lecionar são requisitos tipicamente exigidos para ingresso e progressão no magistério.

Diversos estudos indicam relações positivas entre fatores como a experiência, a certificação de professores e o desempenho dos alunos. No entanto, o impacto desses fatores se mostra pequeno e não contribui para explicar de forma satisfatória o desempenho dos alunos (Moriconi, 2012). Quanto à formação do professor, Lenive<sup>51</sup> afirma que altos índices em avaliações escolares são normalmente obtidos por alunos que contaram com uma equipe de professores de instrução superior, mas o autor também afirma, e pode ser observado na revisão do tópico anterior, que esse assunto não é muito trabalhado na literatura internacional. Francisco Soares (2002, p. 20) ressalta, ainda, a grande importância desse tema para a análise das escolas brasileiras, considerando-se que a formação adequada dos professores é um problema para um país em desenvolvimento, pois há uma convergência entre o perfil socioeconômico do profissional e o tipo de escola em que ele leciona. Os resultados de pesquisas brasileiras sobre a formação do professor tornam a situação particularmente preocupante já que, conforme Bonamino e Franco (2005) e Franco *et al* (2002) os achados são esparsos e de magnitude e significância estatística relativamente pequena. Franco *et al* (2002) relata ter encontrado efeito positivo para a variável “nível de formação docente” em estudo com dados do SAEB, 1999, porém menciona que, quando incluída variável relativa ao salário do professor, a primeira variável perde significância estatística, indicando forte correlação entre esses dois fatores.

Os resultados obtidos a partir de variáveis relativas à formação e salário de professores levaram uma série de pesquisas a investigar práticas e comportamentos do professor em sala de aula mais do que seus títulos e certificados e a importância do apoio recebido pelos docentes no interior das escolas foi redimensionada. Esta nova perspectiva tem, segundo Gage e Needels (1989)<sup>52</sup>, apesar de certos limites, um interesse incontestável. Para Francisco Soares (2002, p. 19), trata-se tanto do apoio financeiro e material, quanto do apoio

---

<sup>51</sup> Lenive (1990) *apud* Francisco Soares *et al* (2002)

<sup>52</sup> Gage e Needels (1989) *apud* Francisco Soares (2002)

administrativo e pedagógico oferecido pelas lideranças. O autor reporta a literatura internacional (Lenive, 1990; Reynolds, 1996) que, apesar de reduzida, aponta a importância da oportunidade oferecida aos professores para realização de cursos de capacitação, treinamento e atualização<sup>53</sup> e indica que o investimento na capacitação dos professores é determinante para uma melhora no desempenho do aluno<sup>54</sup>. Quanto à evidência brasileira, Barbosa e Fernandes encontram efeitos significativos associados ao número de horas passadas pelos professores em programas de desenvolvimento profissional<sup>55</sup>.

Fatores correlatos com o trabalho eficaz desenvolvido em sala de aula são os que remetem ao clima colaborativo entre os profissionais. Conforme Francisco Soares (2004, p. 91), “a interação entre os professores, buscando-se a troca de experiências ou a ajuda mútua, (...) cria oportunidades para o desenvolvimento de relações que podem ter enorme impacto institucional, já que formariam a base para uma maneira colegiada de solução de problemas”. Observa-se na literatura que o clima de organização, confiança e cooperação entre os membros da escola aparece bastante associado à capacidade de liderança do diretor. Franco (2004b) comenta que a revisão da literatura brasileira apresenta achados convergentes sobre o efeito positivo da organização e gestão da escola (liderança do diretor e comprometimento do corpo docente com o aprendizado dos alunos). O autor cita, entre outras, uma investigação realizada por Lee, Franco e Albernaz a partir de dados do PISA 2000 para o Brasil, que registra a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo seu empenho coletivo quanto ao aprendizado dos alunos, como fator de eficácia escolar.<sup>56</sup> Francisco Soares *et al* (2002, p. 110) encontraram evidências de relação entre clima interno positivo e melhores resultados dos alunos no PROEB/SIMAVE, 2000. Os autores afirmam que, na referida pesquisa, a existência de um clima interno positivo favoreceu desde as relações interpessoais até as propostas pedagógicas que eram colocadas em funcionamento nas escolas pesquisadas.

Os próximos fatores presentes nos estudos são bastante coligados. Sendo assim, serão apresentados em conjunto, no âmbito da concentração no ensino-aprendizagem.

---

<sup>53</sup> Lenive (1990) e Reynolds (1996) *apud* Francisco Soares (2002)

<sup>54</sup> De acordo com Macgilchrist *et al* (1997) *apud* Francisco Soares (2002)

<sup>55</sup> Barbosa e Fernandes (2001) *apud* Franco (2003)

<sup>56</sup> Lee, Franco e Albernaz (2004) *apud* Franco (2004b)

Francisco Soares (2004, p. 92) ressalta que a gestão da sala de aula é muito mais complexa e envolve muito mais que a preparação técnica. Segundo Gauthier<sup>57</sup>, ela envolve o trabalho conjunto de professor e aluno. “Para isso, vão contar outras características do professor, mais sutis e menos sujeitas ao mero aprendizado. Por exemplo, a sua expectativa sobre o futuro dos alunos, seu envolvimento e conseqüente entusiasmo em relação ao ensino da turma, sua motivação e traços de personalidade”. Francisco Soares (*ibidem*, p. 99) afirma, ainda, ser “essencial que as intervenções reforcem o papel que a sociedade atribui à escola, isto é, a estrutura preferencial para o aprendizado de conteúdos cognitivos necessários a uma participação crítica e ativa na sociedade”. O autor acrescenta que os programas correlacionados com melhores resultados em termos de desempenho são os que possuem uma ênfase nos aspectos cognitivos.

Franco (2004b) verifica resultados convergentes nas pesquisas brasileiras quanto às exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo ele, diversas características escolares como ênfase acadêmica e primazia do ensino-aprendizagem, a despeito de as escolas lidarem com demandas sociais mais amplas, estão associadas à eficácia escolar. O autor menciona efeito positivo encontrado por Franco, Albernaz e Ortigão (2002) e por Tufi M. Soares (2004 e 2005) em relação a passar e corrigir dever de casa<sup>58</sup> e em relação ao interesse e nível de exigência docente<sup>59</sup> no desempenho médio dos alunos<sup>60</sup>. Há também evidências de efeito regressivo do absenteísmo docente<sup>61</sup> e discente<sup>62</sup> sobre a eficácia escolar. Franco (2004b) registra ainda estudo qualitativo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2000)<sup>63</sup>, que identificou dez escolas brasileiras nas quais a proficiência era elevada quando comparada a outras de nível socioeconômico similar. Tal pesquisa identificou professores altamente

<sup>57</sup> Gauthier (1997) *apud* Francisco Soares (2004)

<sup>58</sup> Estudo com dados da 8ª s no SAEB 2001, realizado por Franco, Albernaz e Ortigão (2002) e estudos com dados da 4ª série no SIMAVE 2002, realizados por Tufi M. Soares (2004 e 2005) *apud* Franco (2004b)

<sup>59</sup> Estudos realizados por Tufi M. Soares, (2004 e 2005) e estudo com dados do PISA 2000, realizado por Lee, Franco e Albernaz (2004) *apud* Franco (2004b)

<sup>60</sup> Tufi M. Soares (2004 e 2005) *apud* Franco (2004b)

<sup>61</sup> Tufi M. Soares (2004 e 2005) *apud* Franco (2004b)

<sup>62</sup> Estudo com dados do PISA 2000, realizado por Lee, Franco e Albernaz (2004) *apud* Franco (2004b)

<sup>63</sup> Estudo exploratório da Fundação Carlos Chagas com os dados do SAEB 1999 *apud* Franco 2003.

motivados, que davam ênfase à aprendizagem acadêmica e possuíam diretores que atuavam com efetiva liderança.

Outro fator importante citado na literatura que repercute diretamente na possibilidade de o professor ensinar de maneira eficiente diz respeito à referência sobre o que ensinar. Francisco Soares *et al* (2002, p.24) comenta que a literatura internacional indica não só a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas pela própria equipe como também a participação dos professores no planejamento do currículo como determinantes positivos no desempenho dos alunos<sup>64</sup>. Ressalta-se que a referência sobre o que ensinar reflete na capacidade de planejamento e organização do professor em relação às suas aulas. Francisco Soares também menciona estudos que indicam a estruturação da matéria a ser ensinada e sua explicitação aos alunos como correlacionada positivamente com a maximização da aprendizagem<sup>65</sup>. Ferrão *et al* (2002) encontraram evidências brasileiras de que professores que afirmaram ter lecionado todo o conteúdo programático ensinam em turmas onde há menor proporção de alunos repetentes<sup>66</sup> e mencionam estudo de Francisco Soares em que alunos de escolas onde os professores cumpriram a maior parte do programa tiveram proficiências mais elevadas<sup>67</sup>. Relacionando o currículo com a escolha do livro didático, Francisco Soares (2004, p. 93) afirma que “embora existam recomendações curriculares oficiais, sabe-se que a escola e mesmo o professor tomam decisões específicas. Um dos momentos de tomada dessa decisão é a escolha do livro didático. Nas escolas particulares, sobretudo aquelas filiadas a alguma rede, o livro e toda a orientação pedagógica para o seu uso estão sob o controle da rede. Assim acabam implementando o currículo mais uniformemente, para benefício de seus alunos. Na escola pública, entretanto, o livro didático é menos utilizado, embora seja escolhido internamente e sua qualidade seja verificada pelo MEC através de comissões de acadêmicos (...)”. O autor supõe que “essa disparidade de uso de referencial bem claro pode ser uma das razões para as diferenças observadas entre o desempenho de alunos do sistema público e privado, mesmo depois de controladas as características socioculturais dos alunos”.

---

<sup>64</sup> Lenive, (1990) e Reynolds, (1996) *apud* Francisco Soares *et al* (2002)

<sup>65</sup> Segundo Macgilchist *et al* (1997) *apud* Francisco Soares *et al* (2002)

<sup>66</sup> Ferrão *et al* (2002) *apud* Ferrão e Fernandes (2003)

<sup>67</sup> Francisco Soares *et al* (2002) *apud* Ferrão e Fernandes (2003)

Oliveira (2007) utilizou dados longitudinais obtidos pelo GERES, para investigar o efeito do uso do livro didático de Língua Portuguesa no aprendizado de leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, das redes municipal, privada e federal do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, a autora também investigou o efeito do tempo de experiência do professor com o referido livro e da menção recebida pelo livro no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados evidenciam maior “valor agregado” para os alunos que utilizaram livro didático, especialmente para os alunos da rede municipal, e benefícios ainda maiores para estudantes cujos professores tinham mais de dois anos de experiência com o uso do mesmo livro.

Estudo realizado por Alves<sup>68</sup> também com dados do GERES, utilizando variáveis relacionadas à instrução, mostra que o dever de casa exigente, a utilização de diversidade de abordagens de ensino e, novamente, o uso e o tempo de experiência do professor com o livro didático são variáveis que promovem uma maior aprendizagem entre os alunos do 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa mostrou também que a ênfase em ensino mecanizado, em oposição a tarefas mais exigentes, impacta negativamente na aprendizagem. Deve ser salientado que para escolas particulares os efeitos do dever de casa e do uso do livro didático não foram significativos. Estes dois últimos estudos fornecem forte apoio em favor do uso regular de livros didáticos nas escolas: os alunos aprendem mais em escolas onde os professores passam e corrigem dever de casa e têm experiência acumulada com o uso do mesmo livro didático. Um fator correlato associado com maior aprendizado é o monitoramento do desempenho dos alunos. Francisco Soares *et al* (2002, p. 25) refere-se a Mortimore e Reynolds para salientar o fato de ser absolutamente necessária a existência de uma estrutura que verifique o rendimento para que a escola possa estabelecer estratégias pedagógicas, servindo de fonte de dados para decisões administrativas<sup>69</sup>. Ressalta-se sobre esse tópico que o Brasil vive uma realidade bastante peculiar por coexistirem duas formas de organização do tempo em escolas municipais e estaduais: o sistema seriado e o ciclado. Por um lado, Francisco Soares *et al* (*ibidem*, p. 94) encontram resultados desfavoráveis para os alunos de escola organizada recentemente em ciclos. Os autores observam, neste caso, a falta de objetivos, a incapacidade de aliar o ensino

---

<sup>68</sup> Alves (2009) *apud* Brooke e Bonamino, (2001).

<sup>69</sup> Mortimore (1996) e Reynolds (1996) *apud* . Francisco Soares *et al* (2002)

dos aspectos cognitivos à progressão continuada e a quase inexistência de um monitoramento do desempenho dos alunos. Por outro lado, Franco (2003) afirma que a pesquisa brasileira evidencia que a distorção idade-série, gerada pelas altas taxas de repetência, não tem resolvido problemas de aprendizado e sim aumentado as chances de reprovações posteriores e de abandono. Segundo o autor, tem crescido o número de redes que adotam a política de ciclos e multiplicam-se iniciativas compensatórias que objetivam eliminar a distorção idade-série. Franco menciona, ainda, avaliações quantitativas que apontam resultados positivos dessas iniciativas, porém chama a atenção para a necessidade de estudos que não estejam baseados apenas em medidas de correção de fluxo, mas que focalizem as conquistas cognitivas dos alunos integrantes dessas iniciativas. É importante salientar que não se trata aqui da defesa de determinada política, de série ou ciclo, mas da reafirmação da importância do acompanhamento contínuo em relação ao que os alunos estão aprendendo, para que se possam reformular estratégias de ensino, atitude imprescindível para o sucesso dos alunos.

Finalmente, apesar de ressaltarem a importância dos sistemas de avaliação desenvolvidos no Brasil na última década, os dois autores adotados como referência em relação aos resultados da literatura nacional, apresentam considerações sobre as limitações destas avaliações para pesquisas que buscam apreender o progresso dos alunos e não apenas se o seu desempenho foi melhor ou pior.

## **7.2** **Implicações pedagógicas das concepções de alfabetização e leitura no Brasil**

A seguir, exponho o debate que tem sido enfrentado em termos de concepções teóricas sobre alfabetização no Brasil nas últimas décadas e que tem informado as transposições realizadas para as salas de aula. Para tal, recupero princípios do paradigma empirista dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização predominante até os anos 80 e aponto uma inversão do eixo interpretativo sobre como se aprende, introduzido pela teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*<sup>70</sup>. Apresento algumas inadequações decorrentes das transposições

---

<sup>70</sup> Ferreiro e colaboradores, 1984.



dessa teoria para as práticas pedagógicas. A seguir, comento sobre estudos que vêm indicando a necessidade de se rever aspectos da aprendizagem que não podem ser suprimidos em função das descobertas da psicogênese: os estudos sobre consciência fonológica e os estudos sobre letramento. Analiso, ainda, uma polêmica que tem se estabelecido no meio educacional sobre a propriedade do método fônico para solucionar os problemas da alfabetização no Brasil. Separadamente, apenas para organizar a apresentação, abordo algumas concepções de leitura levantadas entre os professores e algumas implicações decorrentes para o fazer pedagógico. Ao final do capítulo, esclareço sobre a concepção de aprendizagem e de alfabetização/leitura que orienta minha interpretação.

Partindo-se do princípio de que toda forma de atuação pedagógica assume, conscientemente ou não, alguma concepção de aquisição de conhecimento, torna-se oportuno rever as distintas correntes teóricas que têm informado as práticas de alfabetização no Brasil.

Refazendo o percurso trilhado em relação às concepções de alfabetização nas últimas décadas, é possível afirmar que até o início dos anos 80, no Brasil, os estudos referentes à aquisição da leitura e da escrita, além de não ocuparem muito espaço no domínio acadêmico, estavam restritos à busca do mais eficaz dos métodos para alfabetizar.

Mortatti (2006)<sup>71</sup> para contextualizar a utilização de métodos no Brasil, tomando como exemplo a conjuntura paulista, subdivide a história dos métodos em “quatro momentos que considera cruciais, abordando as disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização”: o “momento da metodização do ensino da leitura”, o “momento da institucionalização do método analítico”, o “momento da alfabetização sob medida” e o “momento do construtivismo e desmetodização”.

A autora descreve que, no primeiro momento<sup>72</sup>, o de metodização para o ensino da leitura, utilizavam-se métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das

---

<sup>71</sup> Além da indicação da referência, esclareço que a contextualização a seguir se constitui numa compilação do texto de Mortatti (2006) “História dos métodos de alfabetização no Brasil”.

<sup>72</sup> A autora toma como marco inicial desse primeiro momento a data de 1876.

sílabas. O ensino da leitura deveria ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético) ou de seus sons (método fônico) ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (*ibidem*, p. 5).

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, no segundo momento, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (...). De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, os modos de processuação do método foram se tornando diferentes, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta" (*ibidem*, p. 7).

No terceiro momento, instituído, segundo Mortatti (*ibidem*, p.8), a partir de meados da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a defender a sua eficácia. No entanto, buscando-se a conciliação entre os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), passaram a ser mais utilizados por serem considerados mais rápidos e eficientes. A autora afirma que a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram, mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância dos métodos. Nesse terceiro momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que

resulta o “como ensinar” subordinado à maturidade da criança a “quem se ensina”; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. Mortatti também comenta que, nessa fase, são disseminadas a ideia e a prática do “período preparatório” e que o método de ensino passa a estar subordinado ao nível de maturidade das crianças que são distribuídas em classes homogêneas.

Antes de abordar o que Mortatti denomina como quarto momento da história dos métodos no Brasil, introduzo o pensamento de educador Paulo Freire, que se constitui em um marco para alfabetização e para a educação brasileira, ganhando expressão internacional. Depois de desenvolver experiências no âmbito do Movimento Cultural Popular, em Recife, em 1964 Paulo Freire assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (Beisiegel, 2011), o que foi rapidamente interrompido pela instauração da ditadura militar que o afastou do Brasil até 1980.

A abordagem de alfabetização proposta por Freire, na verdade, vai muito além de um método, assumindo caráter político segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Conforme Mendonça (2001, p. 123 e 124) a “codificação” e a “descodificação” constituem os dois primeiros passos do “Método Paulo Freire de Alfabetização”, garantindo que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, no sentido de que partem da discussão da palavra geradora, através do diálogo e dos códigos que o alfabetizando já domina, instrumentalizando o aprendiz para o desempenho social que inclui a superação da forma ingênua de compreender o mundo. Em seguida, o terceiro e o quarto passo oportunizam ao aprendiz a análise e a síntese da palavra geradora, objetivando a descoberta da relação entre a palavra escrita e a palavra falada, e através das quais ocorre a divisão da palavra em sílabas, a apresentação de suas famílias silábicas e a junção das sílabas para formar novas palavras. Há, então, uma revisão desse processo para a formação de novas palavras com significado e para a composição de frases e textos, sempre por meio de leitura e escrita significativas. No Brasil, a abordagem de Paulo Freire foi absorvida especialmente pela Educação de Jovens e Adultos e teve um particular impacto nos movimentos de Educação Popular.

Finalmente, o quarto momento, referido pela autora como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” (Mortatti, p.10) se institui a partir do início da

década de 1980. Nessa época, a tradição do predomínio da maturidade sobre o aprendizado passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização. Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento sobre a necessidade do uso das cartilhas.

Partindo desse resumo mais histórico, realizado a partir do texto de Mortatti, passo a comentar algumas análises e propostas que se seguiram.

Antes, porém, explico que, quando eu utilizar o termo construtivismo o farei apenas como referência à influência dos estudos de Ferreiro e seus colaboradores, que se tornaram mais populares no Brasil, e que, por esse motivo, abordarei neste estudo. No entanto, observo que há várias outras teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano relacionadas ao termo construtivismo, que não correspondem à perspectiva mencionada.

Dito isso, retomo a concepção de alfabetização que informava, ou melhor, informa até hoje, a utilização dos métodos, sejam os sintéticos ou os analíticos. Os referidos métodos encontram suporte no paradigma empirista-associacionista de acordo com o qual se adota um conjunto de habilidades perceptivas como pré-requisitos para as aprendizagens de ler e escrever. Superado o desenvolvimento relativo a essas habilidades, passa-se à associação, de forma linear e gradativa, entre fonemas e grafemas. Segundo Weisz (1990), que analisa essa concepção a partir de um novo paradigma, “por trás da simples palavra “associação” o que se escondia era uma teoria do conhecimento que dava suporte a tudo que se pensava e fazia em alfabetização. Uma teoria do conhecimento que levava inevitavelmente à ideia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, por meio

de mecanismos de análise e síntese, utilizar estas associações para ler e para escrever”. Sendo assim, tanto partindo de elementos menores que a palavra (métodos sintéticos), quanto da palavra ou de unidades maiores (métodos analíticos), os princípios se mantêm: o processo de ensino dirige a aprendizagem, a criança se limita a receber os conhecimentos que lhe são transmitidos e a ênfase recai sobre as habilidades perceptivas em detrimento da capacidade cognitiva.

Ocorre, no entanto, que a ampliação cada vez maior do acesso à escolarização aliada a resultados nada satisfatórios, principalmente às altas taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental, fez surgir uma série de investigações advindas das áreas educacional, sociológica, psicológica, linguística, entre outras. De acordo com Coutinho (2005), tais estudos apontavam que o fracasso escolar não mais poderia estar condicionado ao alunado, mas, sim, à própria escola, que se mostrou ineficiente na garantia de permanência e de sucesso dos alunos: os fracassos seriam “produzidos pela escola reprodutora”. Esse fracasso também teria relação direta com as práticas de leitura realizadas nas escolas. Ainda segundo a autora só a partir do final dos anos 80 e início da década de 90 as conclusões resultantes de investigações sobre o conhecimento e a evolução psicogenética da aquisição da língua escrita surgiram no cenário educacional brasileiro, refutando as antigas práticas tradicionais de alfabetização, seus “métodos”, materiais didáticos utilizados e, principalmente, deslocando o eixo da discussão de como se ensina para como se aprende.

De fato, nos anos 80, houve uma ampliação das investigações relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e uma redefinição dos seus eixos interpretativos. Na área da psicologia, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky e publicados no Brasil em 1986, foram tornando-se um referencial para muitos educadores e especialistas e essa nova forma de conceber a aprendizagem passou a integrar documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados e distribuídos a todos os professores, como orientação, a partir de 1997. O paradigma construtivista instaura uma concepção de aprendiz como um sujeito ativo, que procura compreender o mundo a sua volta. Segundo essa concepção, as crianças formulam e testam hipóteses diante das interrogações que o mundo provoca, na tentativa de resolvê-las e, nesse processo, constroem suas próprias categorias de pensamento. Conseqüentemente, essa criança, sujeito cognoscente,

se faz presente no momento da aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, a questão crucial para a alfabetização deixa de ser perceptiva e passa a ser conceitual.

De acordo com Ferreiro (1987, p. 66), “a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que a mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar os dados prévios e os dados novos (isto é, que se possa receber informação e transformá-la em conhecimento), um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado”.

Desta forma, entre as muitas contribuições trazidas por esses estudos está o entendimento de que as crianças não chegam à escola sem conhecimentos sobre a escrita. Muito antes de aprenderem a ler e escrever convencionalmente elas formulam hipóteses sobre esse sistema de representação e as utilizam como estratégias para evoluírem na sua compreensão. Nesse processo de apropriação, as crianças passam por estágios de compreensão sobre o sistema de escrita alfabético. A princípio, na hipótese pré-silábica, as crianças não relacionam as formas gráficas com segmentos orais das palavras, no entanto, logo após, começam a formular hipóteses sobre a fonetização da escrita. Num primeiro momento, esse critério não corresponde à escrita convencional. As crianças costumam representar cada parte da palavra por apenas um sinal gráfico (hipótese silábica). Em seguida, caminham para o período alfabético, no qual reconhecem que as letras representam os fonemas da língua, quando compreendem o princípio fundamental de organização do código sobre o qual a nossa língua se constitui. Além disso, tais estudos evidenciaram que esse processo de evolução ocorre em diferentes classes sociais e que maiores ou menores possibilidades de contato com a língua escrita podem influenciar nas possibilidades e no ritmo de sua apropriação. Outro conceito relevante decorrente dessa concepção é o de erro construtivo. Assim compreendido o “erro” não significa um problema, pois a aprendizagem não é reconhecida apenas como um produto final. Ao contrário, o “erro” é considerado como um valioso indicador dos caminhos percorridos pela criança e serve como propulsor para se buscar a conclusão correta.

É inegável a contribuição trazida pelas investigações e consequentes formulações teóricas da abordagem construtivista de aprendizagem. É possível

identificar nas práticas de professores brasileiros, tentativas de adaptação dessa concepção teórica para a concretização do ensino, ou seja, um movimento de transposição didática. De fato, todos os conteúdos estabelecidos nos currículos e programas para serem ensinados precisam passar por uma interpretação até se tornarem práticas concretas. Conforme Chavallard (1991) um conteúdo que foi designado como saber a ser ensinado sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Para o autor o “trabalho” que transforma em objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino é denominado como transposição didática.

Está claro, então, que nenhuma concepção pode ser aplicada como tal, mas apenas levada a cabo conforme a interpretação a partir dela realizada, que carrega toda a história de quem a interpreta, assim como as condições concretas que a realidade permite. Essa consideração é bastante importante, tendo em vista que tratarei, a seguir, das formas de transposição criadas pelos professores brasileiros no sentido de acompanharem as mudanças ocorridas no campo teórico. Antônio Batista (2011), por exemplo, comentando o quanto importantes dimensões do currículo da área de língua portuguesa mudaram nas últimas duas décadas, afirma que “alterações curriculares não se fazem, porém, sem problemas e terminam por criar novos desafios para nós, educadores.”

Mantendo-me no tema das transposições didáticas comento uma avaliação sobre a influência dos estudos referentes à psicogênese da língua escrita no Brasil, apresentada pelo suplemento especial (2005) “Movimentos de Alfabetização”, dedicado à obra de Emília Ferreiro, no qual as especialistas Colello e Luize destacam as principais transposições inapropriadas da psicogênese para as salas de aula. Algumas delas foram resumidas a seguir.

A ideia de evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva; de um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança; a compreensão do erro como parte desse processo de aprendizagem, correspondeu, algumas vezes, ao equívoco da falta de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento. Resultou, ainda, na aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para

compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso na superação das dificuldades.

A pressuposição de escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão linguística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor) originou algumas transposições pedagógicas nas quais o professor se limitava a deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos, evitando a correção ou qualquer forma de revisão textual.

Além disso, por um lado, a necessidade de reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento do sistema linguístico resultou, em algumas classes, no trabalho com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética. Por outro lado, no entanto, supondo aproximar a língua de seus usos sociais, por meio de vários portadores textuais e diferentes gêneros de escrita, foram elaborados alguns livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agruparam diferentes tipos textuais, mas não asseguraram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. O trabalho só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema também foi uma apropriação inadequada.

Para além dessas transposições pedagógicas, observam-se divergências conceituais e sobre as formas de didatizar a alfabetização entre os estudos da psicogênese e outros que se seguiram.

Conforme Moraes e Albuquerque (2005, p. 208), três linhas de teorização parecem ter assumido certa hegemonia no campo acadêmico da alfabetização: a teoria da psicogênese da língua escrita, as pesquisas que examinam as relações entre consciência metafonológica e alfabetização e os estudos que teorizam sobre *letramento*<sup>73</sup>.

Os estudos sobre consciência fonológica vêm investigando as relações entre a capacidade metalinguística da criança e seu desempenho no aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Moraes e Albuquerque (2005, p. 214) a grande variedade de estudos na área tem, via de regra, convergido para uma mesma conclusão: os alunos com atraso na aquisição das habilidades de leitura e escrita revelam, quando comparados a seus pares bem sucedidos, um desempenho

---

<sup>73</sup>Magda Soares, 1998.



inferior em tarefas que pressupõem a capacidade de analisar palavras metafonologicamente. Os autores reportam estudo de Bradley e Bryant<sup>74</sup> em que crianças submetidas a tarefas de categorização de palavras em função da semelhança de sons compartilhados apresentaram êxito consideravelmente superior em relação a outros que não tiveram acesso a esse tipo de sistematização. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que esses estudos tendem a buscar relações causais entre os dois fenômenos com base em evidências exclusivamente empíricas, deixando de considerar a análise teórica sobre os processos envolvidos na invenção ou apropriação de um sistema notacional como é o caso da escrita alfabética. Segundo Morais e Albuquerque (*ibidem*, p. 215) tal fato indicaria que esses autores continuariam a conceber o sistema de escrita alfabética como o mero domínio de um código de transposições entre fonemas e grafemas que resultaria da discriminação perceptiva, do treino motor e da memorização, assunto que retomarei posteriormente.

Introduzidos na década de 90, apesar de não corresponderem a um paradigma antagônico ao construtivismo, os estudos sobre o letramento, identificados nos trabalhos de autores como Magda Soares e Ângela Kleiman, instauraram uma divergência conceitual perante o posicionamento de Ferreiro.

O uso do termo letramento ganhou força entre pesquisadores e educadores e se define pela intensa relação entre a cultura escrita, as práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas na sociedade e as diferentes formas em que os sujeitos exercem o seu uso em contextos significativos. Sendo assim, passou-se a considerar que a criança, imersa em uma sociedade letrada, está constantemente envolvida em atos significativos de uso da leitura e da escrita e que a escola, ao invés de criar situações artificiais para desenvolver essas habilidades, deve ter participação central em oportunizar situações e usos de objetos impressos que correspondam às formas pelas quais a escrita é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Daí o surgimento da palavra "letramento" para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e escrever, aquele que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e escrita no cotidiano (cf. Magda Soares, 1998).

Até esse ponto creio em que não há divergências, porém ela se instala a partir da diferenciação que alguns autores adeptos da dimensão do letramento

---

<sup>74</sup> Bradley e Bryant (1983) *apud* Morais e Albuquerque (2005)

fazem entre a alfabetização e os impactos sociais dos usos da escrita, ou seja, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo.

Segundo Magda Soares (2004, p. 6) surgiu, tanto no Brasil, quanto em outros países como a França e Portugal, um termo que diferencia a aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização propriamente dita – do desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, no caso do Brasil, o termo letramento. A autora (*ibidem*, p. 8) diz que a discussão sobre letramento, no Brasil, está enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e perda de especificidade em relação ao processo de alfabetização. Magda Soares (*ibidem*, p. 9) argumenta que esse é um dos fatores que pode explicar a atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização.

De acordo com Colello e Louize (2005, p. 22), ao distinguir “alfabetizar” (promover o domínio do sistema de escrita) e “letrar” (possibilitar a inserção em práticas sociais de usos da língua), os estudos sobre letramento favorecem o aparecimento de propostas didáticas que atuam a partir de dois eixos, “separando-se o que para Emília Ferreiro é mesmo indissociável.” Para as autoras, entendendo o ensino da escrita como verdadeira imersão do sujeito na complexidade da cultura escrita, não há, segundo ela [Ferreiro], como separar os momentos de refletir sobre a língua e os momentos de estimular o seu uso. De acordo com Magda Soares (2003, p. 15)<sup>75</sup> Ferreiro “rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita”.

É necessário deixar claro que há muito mais nuances entre os autores/estudos além das questões relativas ao letramento que foram abordadas até aqui. Street (1984)<sup>76</sup> afirma que seria mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a letramento, no singular. No entanto, considerando-se as características deste estudo,

---

<sup>75</sup> Referindo-se à entrevista concedida por Ferreiro à Revista Nova Escola (2003)

<sup>76</sup> Street (1984) apud Kleiman (org.). (1995)

opto por abordar o termo letramento em sua dimensão pedagógica que, segundo Magda Soares (2010, p.57) refere-se às habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Retomo, então, o debate estabelecido por Magda Soares (2004) em seu texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”. Apesar de ressaltar as importantes contribuições da perspectiva psicogenética para a área da alfabetização, Magda Soares (2004, p. 11) afirma que essa perspectiva conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências que podem explicar a perda de especificidade em relação ao processo de alfabetização. Segundo ela, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística (fonética e fonológica). A autora defende a necessidade de se promover a conciliação entre essas duas dimensões da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, que são processos simultâneos e interdependentes, sem perder, porém, a especificidade de cada um deles, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro.

Essa última afirmação remete a autora a mais uma crítica. Magda Soares (2003, p. 17) refere-se à falsa inferência de que se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter um método, como se os dois fossem incompatíveis. Desta forma, “antes havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método”. Magda Soares (2003, p.18) afirma que a educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos (...) “se existem objetivos temos que caminhar para eles, portanto, de qualquer teoria educacional tem que derivar um método que dê caminho ao professor”.

Em conformidade com os argumentos levantados por Magda Soares, Morais (2006, p. 6) é outro autor a afirmar que, nos últimos anos, tanto nos livros didáticos de alfabetização como na prática de professores alfabetizadores, o que se observa é certa falta de clareza quanto à necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções. Morais e Albuquerque (2005, p. 213) mencionam também que, apesar de reconhecer que a criança, em determinado estágio, formula hipóteses de “fonetização da escrita”, Ferreiro e seus colaboradores resistem a considerar o papel desempenhado pelas habilidades de análise metafonológica na gênese das hipóteses que conduzem o aluno à apropriação da escrita alfabética.

Detenho-me nesse ponto para abordar algumas intervenções ocorridas em defesa do retorno aos métodos tradicionais. Entre os defensores dessa proposta estão Fernando e Alessandra Capovilla e João Batista Oliveira. A meu ver, essas intervenções resultam principalmente de dois fatos em evidência no contexto educacional atual. O primeiro deles refere-se aos resultados não satisfatórios alcançados pelos alunos nas avaliações nacionais. O segundo relaciona-se com o momento de reavaliação e readequação da prática pedagógica, no qual os próprios autores que desejam avançar no debate em direção à qualidade da educação apresentam suas críticas às mudanças teóricas enfrentadas recentemente. Esse contexto tem contribuído para o surgimento, nos últimos anos, de uma crítica acirrada aos princípios construtivistas, por parte de pesquisadores, em sua maioria da área da psicologia, e tem feito ressurgir os postulados do método fônico como alternativa metodológica em defesa da eficiência no ensino.

Retomando a referência feita anteriormente aos estudos sobre consciência fonológica, aponto um mal entendido entre tais estudos e o que costuma ser chamado de “fônico” no Brasil. A consciência fonológica refere-se à compreensão de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas) e de que as mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras. Ressalto que o desenvolvimento dessa habilidade, indispensável no processo de consciência da fala como um sistema de sons e no processo de consciência da escrita como um sistema de representação desses sons, de forma alguma se limita à exposição dos alunos aos métodos chamados “fônicos”. Sendo assim, o reconhecimento da necessidade de um trabalho grafofônico não pressupõe que ele deve ser desenvolvido por meio do que se convencionou chamar no Brasil de “fônico”. É preciso relacionar os princípios levantados pelos referidos críticos do construtivismo para que se entenda que “fônico” estão defendendo. Se recobramos a memória, veremos que uma característica fundamental do que se convencionou chamar de “método fônico” corresponde à proposta de ensinar os alunos a pronunciar isoladamente as unidades fonológicas mínimas – os fonemas – e a memorizar as letras que as notam, isto é, que as representam graficamente (cf. Morais, 2006).

Segundo Capovilla (2003) países como a França, a Inglaterra e os EUA teriam refutado os pressupostos construtivistas, representados pelo método global ideovisual ou Whole Language e, desde os anos 90, teriam revolucionado a

alfabetização por meio método fônico. Conforme acredita Capovilla, no Brasil, a despeito das lições internacionais, o MEC vem adotando os pressupostos construtivistas por meio dos PCNs e registrando em diversas avaliações o fracasso dos alunos, sem nada fazer para evitá-lo. Capovilla afirma que estudos revelam que a competência dos alunos de primeira série ao final do ano é inversamente proporcional ao grau de fidelidade dos professores aos PCNs. Essas orientações insistiriam em introduzir **desde o início**<sup>77</sup> textos “autênticos”, em focar o significado na ausência de qualquer instrução fônica e metafônica preparatória.

Essa visão distorcida sobre o uso do “método fônico” no contexto internacional é comentada por Magda Soares (2003, p.21) que explica: Quanto ao termo “*phonics*” recomendado aos professores nos EUA, ele não corresponde ao que é denominado “fônico” no Brasil. A tradução para o termo seria “fonismo”, o que significa que é necessário trabalhar as relações fonema/grafema, mas não são estabelecidos métodos, são estabelecidos princípios.

João Batista (2002) também faz várias críticas em relação ao que denomina como “propostas de alfabetização e aplicações construtivistas à alfabetização no senso estrito e ao ensino da leitura.” Segundo o autor, muitos dos pressupostos construtivistas não podem ser verificados e são apresentados como “verdades de fé”. Por exemplo, “a criança constrói seu próprio conhecimento” (p. 162); “os construtivistas postulam que as crianças devem redescobrir por si sós, a caminhada milenar que a humanidade fez para construir o sistema de escrita” (p. 169). João Batista (2002, p. 179) é claro ao afirmar: o processo de alfabetizar requer desenvolver **primeiramente**<sup>78</sup> a consciência fonêmica **em graus relativamente sofisticados**. Ler e compreender envolvem competências cognitivas diferentes, são conceitos logicamente independentes (...).

Contrariamente à concepção apresentada acima, Salles (2005) afirma, a partir de revisão de estudos em linguística, que na relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura a hipótese mais aceita é a de que haja uma relação recíproca entre as duas, ou seja, aprender a ler ocasiona o aprendizado de consciência fonológica e estas, por sua vez, facilitam o aprendizado da leitura.

Um exame do discurso apresentado por Capovilla e João Batista permite perceber que não se trata da defesa de se trabalhar simultaneamente os processos

---

<sup>77</sup> Grifo meu.

<sup>78</sup> Grifos meus.

de aquisição do sistema alfabético e de letramento. Esse tipo de posição pode significar um retrocesso em relação a todo o conhecimento e às evidências que foram acumuladas sobre como se dá o aprendizado da leitura e da escrita e sobre a linguagem própria dos textos. Além disso, deve-se considerar que, ao contrário do que se tem apregoado, a maioria dos alunos brasileiros continua a ser alfabetizada por meio dos métodos chamados tradicionais. Registro, também, que o fracasso dos alunos em alfabetização não é novo. Inclusive, foi a reprovação de mais de 50% dos alunos na primeira série que impulsionou alguns educadores e algumas políticas a buscarem novas abordagens.

Transitando do período de alfabetização entendida como o aprendizado do sistema de escrita alfabético, para o momento em que os alunos começam a adquirir certa autonomia de leitura, passo a abordar algumas concepções de leitura mencionadas na literatura mais relacionada com o fazer pedagógico. São textos e/ou pesquisas que buscam apreender as práticas dos professores ou oferecer fundamentação para elas.

Silva (1999) realiza um amplo levantamento como forma de sistematizar as representações de professores do ensino fundamental sobre leitura. As concepções são agrupadas pelo autor em cinco categorias as quais considera como concepções redutoras, pois desconsideram os elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual. Destaco três concepções identificadas pelo autor.

A concepção de que ler é decodificar mensagens estabelece uma comparação dos componentes do processo de leitura, (autor, texto, leitor) com os de um canal de comunicação (emissor, mensagem, receptor). Segundo o autor essa concepção indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos e poderá, se levada ao extremo, parecer que cabe ao leitor-destinatário apenas receber a mensagem, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos e atitudes.

A concepção de que ler é dar respostas a sinais gráficos está extremamente ligada à teoria de associação estímulo-resposta e, de acordo com Silva, encontra vasta consagração no meio escolar brasileiro. Neste caso, o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Caso o leitor "acerte" a resposta prevista pelo professor então esse aluno será "reforçado", caso ele erre a resposta prevista, será "punido". Silva comenta que se desprezam aqui quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos.

A concepção de que ler é extrair a ideia central compreende o leitor como um detector da parte essencial do texto. A ideia de "extrair" faz parecer que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros e que atende ao propósito ditado pelo professor. No entanto, o autor considera que são múltiplos os tipos de organização textual e nem sempre a ideia principal aparece tão nitidamente colocada numa região específica do texto, sendo, por vezes, necessário aglutinar várias partes para se constituir um sentido mais geral para um documento escrito.

Contrapondo essa visão redutora, Silva apresenta uma “concepção interacionista de leitura”.

A concepção de que ler é interagir significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais) dialoga com um tecido verbal. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.

A concepção de que ler é produzir sentido(s) considera que a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá. Assim repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto, a menos que, conforme muitas vezes ocorre na escola, um único significado protocolar seja o privilegiado para efeito de reprodução e avaliação.

Numa abordagem em que resume as duas perspectivas apresentadas anteriormente, Kramer (1997) afirma: “Por um lado, a leitura pode ser percebida como estando mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras. Ou pode-se entender que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer um conhecimento prévio, linguístico e não-linguístico — tanto a informação visual quanto a não-visual são importantes na leitura do texto.”

Por um ângulo mais cognitivo, mas sem deixar de considerar aspectos abordados até então, Coscarelli (2002) afirma que conceito mais comum de leitura é a transformação de “rabiscos” em ideias e que essa maneira simplista de conceber a leitura traz em si a noção de um todo sem divisões. Conforme Coscarelli, essa

maneira de conceber a leitura dificulta o trabalho do professor de ajudar os alunos a desenvolver estratégias de leitura, pois o torna incapaz de identificar onde está o problema de cada leitor. No entanto, a autora argumenta que, embora os professores deixem transparecer essa concepção, em frases como “agora eu vou dar leitura”, intuitivamente, eles sabem que a leitura tem algumas subdivisões. Para Coscarelli, o que parece faltar aos professores é detalhar melhor quais seriam os processos envolvidos na leitura para que seja possível trabalhar conscientemente cada um deles. Outro ponto importante discutido pela autora é o fato de que os subprocessos envolvidos na leitura, embora sendo interdependentes, podem ser trabalhados separadamente na escola. E acrescenta: É claro que a leitura propriamente dita não é só um subprocesso ou só o outro, e sim a junção de todos eles. Mas é possível, em diferentes momentos, dar uma ênfase maior a um ou outro subprocesso da leitura mantendo a atenção sobre os fatores que podem interferir nele, facilitando ou dificultando-o. Desenvolver habilidades relacionadas a cada subprocesso da leitura é uma forma de melhorar os resultados dela como um todo.

No âmbito das pesquisas quantitativas sobre o ensino da leitura, Antônio Batista (2011), com base em avaliações realizadas nos estados brasileiros, menciona problemas quanto à etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização. O autor comenta que apesar de tradicionalmente se considerar que as dificuldades dos alunos brasileiros se originam no período de alfabetização, estudos mais recentes (avaliação da alfabetização em Minas Gerais, 2008 e 2009; avaliações de 2008 e 2009 de São Paulo; Rocha, 2010 e Oliveira, 2007- Projeto GERES) fazem supor “que enfrentamos um desafio de peso na consolidação e no desenvolvimento da alfabetização.”

Sobre uma possível perda do foco em relação ao trabalho com a leitura e a escrita Antônio Batista (*ibidem*) descreve observações de uma pesquisa realizada por Frigotto (2005), no Rio de Janeiro, nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização. Segundo a investigação, as professoras que atuam após o primeiro ano não se viam como alfabetizadoras e não consideravam que a consolidação desse processo era uma de suas responsabilidades. Acreditavam, ao que parece, que o domínio do princípio alfabético garantiria, automaticamente, a leitura, a compreensão e a produção de textos autônomas. Por essa razão, a exploração sistemática das correspondências grafo-fonêmicas, o desenvolvimento da habilidade de ler e grafar palavras como maior automatismo, a fluência em leitura



não consistiam, assim, objeto de sua atenção. Tendiam a se dedicar, predominantemente, ao trabalho com conteúdos ligados à memorização de arbitrariedades ortográficas, à identificação e classificação de palavras, assim como a exercícios de interpretação de textos. Esses exercícios envolviam apenas a retirada de informações pontuais, a cópia de perguntas e de trechos dos textos e não levavam em conta o complexo conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem uma compreensão leitora autônoma.

Retomando ao caminho percorrido em busca de uma literatura me auxiliasse a compreender os resultados da minha pesquisa, identifico que muito do que tem sido dito sobre as concepções que “associavam” fonemas e grafemas e sobre a “revolução conceitual” proposta nos últimos anos, convive simultaneamente na prática dos professores, que recebem as informações e recomendações de diversos contextos (governamentais, universitários, midiáticos) e, interpretando-as, dão a elas novos significados, conforme suas histórias pessoais e as necessidades que se fazem presentes no ambiente escolar. A julgar pelos depoimentos dos professores, que constituíram o questionário GERES, nesse processo de transposição, a maioria faz da sua prática o que tenho chamado de hibridismo.

Para se conceber um teste, tal qual foi feito pela pesquisa GERES, é necessário definir uma diretriz que traga consistência ao que se pretende avaliar. Igualmente, para se analisar os dados resultantes da pesquisa é preciso adotar uma concepção sobre ensino e sobre aprendizagem. A concepção de leitura que fundamenta as avaliações dos testes GERES e as minhas análises é a que incorpora as especificidade do trabalho com práticas sistemáticas de alfabetização ao letramento, entendidos como processos simultâneos e interdependentes. Esse será o meu ponto de partida em busca de compreender o que os dados dos alunos e dos professores oferecem para que a sua devolução, em forma de resultados, possa apontar caminhos para as práticas de sala de aula.

Devo acrescentar, ainda, quanto à concepção de leitura adotada para a avaliação, que há uma tendência brasileira de se alinhar à direção internacional na medida em que o Brasil participa do PISA e os mesmos princípios identificados nesse programa para entender e avaliar a leitura estão presentes, por exemplo, na matriz de referência do GERES, como pode ser observado na análise comparativa que realizei entre as duas matrizes e que apresentei no capítulo 5.