

8

Apresentação e análise dos resultados: O efeito das práticas dos professores no aprendizado das habilidades de leitura

Neste capítulo, exponho os resultados iniciais que contribuíram para a definição dos modelos e o processo de modelagem propriamente dito. Em seguida, num primeiro momento, apresento os modelos finais estimados e analiso os resultados estatísticos encontrados a partir deles. Num segundo momento, discuto, com foco mais pedagógico, a associação entre as práticas realizadas pelos professores e a proficiência alcançada por seus respectivos alunos nas diferentes habilidades de leitura. Nessa última parte, abordarei os resultados por habilidade, entre habilidades, por ano de escolaridade e entre os anos de escolaridade.

Para que fosse examinada a pertinência do estudo proposto, foram realizados, inicialmente, os testes relativos ao modelo plenamente incondicional (ou modelo nulo), como comentado no capítulo 6.

Esses testes mostraram um bom nível de variação da proficiência entre as turmas, com alto grau de significância.

Tabela 1: Cálculo da variação da proficiência entre as turmas

Ano escolar	Subdimensões	var (u_0)	var (r)	CCI (%)	valor p^{79} de var (u_0)
2º ano	Localização	0,4897	0,5155	48,7	<0,001
	Processamento	0,5423	0,4645	53,9	<0,001
3º ano	Localização	0,3983	0,6255	38,9	<0,001
	Asp. Discursivos	0,4849	0,5392	47,3	<0,001
	Integração	0,4531	0,5736	44,1	<0,001

A tabela acima mostra os valores das parcelas da variância total observada nos resultados dos alunos devidos à variação entre as médias das turmas em torno da grande média (var u_0) e devidos, também, à variação das notas dos alunos em torno das médias de suas respectivas turmas (var r).

⁷⁹ Parâmetros para a interpretação do p valor:

<0,001 = 99,9% de rejeição de a hipótese ser nula (0,1% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,01 = 99% de rejeição de a hipótese ser nula (1% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,05 = 95% = de rejeição de a hipótese ser nula (5% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,1 = 90% de rejeição de a hipótese nula (10% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

Na última coluna da tabela 15, verifica-se que o valor p , que mostra se a variância entre as médias das turmas é significativa, resulta em valores extremamente pequenos, todos menores que 0,001 e, portanto, estatisticamente significativos no nível de 99,9% (ver nota de rodapé 54).

Logo, pode-se concluir que, para todas as dimensões observadas, há consideráveis variações entre as médias das turmas. Diante disso, justificou-se a pesquisa proposta, realizada por meio de modelos mais elaborados nos quais foram introduzidas outras variáveis, partindo-se da hipótese de que elas serão capazes de explicar partes significativas dessas variações.

Quanto à magnitude da variação, ela pode ser observada a partir do coeficiente de correlação intraclasse (CCI), que expressa o percentual da variação total observada entre as notas dos alunos que é devida exclusivamente às variações observadas entre as médias das turmas. Os valores referentes ao CCI oscilam em torno de 50%, indicando que cerca da metade das variações observadas entre as notas dos alunos são explicadas pelas variações entre as médias de suas respectivas turmas. Exemplificando, o valor do CCI na primeira linha da tabela 15 significa que 48,7% da variância observada nos resultados da proficiência em processamento ao final do 2º ano ocorrem entre as turmas.

Trata-se, portanto, de uma ocorrência consideravelmente acentuada de desigualdade educacional, o que, novamente, justifica a proposição de modelos estatísticos mais elaborados que contribuam para explicar ao menos uma parte das discrepâncias de resultados entre as turmas.

Após a análise da proporção da variância devida a cada nível (aluno e turma) foram introduzidas, uma a uma, as principais variáveis do nível aluno para produzir um modelo que se convencionou chamar de modelo básico. A seguir, também gradualmente, foram inseridas as variáveis do nível da turma. Esse processo permite analisar a evolução da explicação alcançada após a inserção de cada variável e, a partir das interações que as variáveis vão produzindo e da significância apresentada pelos coeficientes, selecionam-se as variáveis que demonstram contribuir para a explicação buscada.

No final desse procedimento, foi possível identificar que as variáveis relativas às práticas mais contextualizadas de alfabetizar e à escrita de redação apresentavam o valor p muito elevado em todos os modelos, tanto do 2º quanto do 3º ano, o que também ocorreu com as variáveis referentes a práticas menos

contextualizadas de alfabetizar, à leitura silenciosa e à leitura em voz alta, mas apenas para os modelos estimados para o 3º ano. O parâmetro de confiabilidade ficou abaixo de 95%). Desta forma, essas variáveis foram excluídas dos modelos finais.

Detenho-me nesse ponto para comentar a falta de significância estatística. Quando elaboramos um modelo, o fazemos com base em algumas de nossas convicções, no meu caso, sobre as práticas que julgo, a partir da literatura e da experiência, influenciarem no aprendizado dos alunos. A falta de significância estatística apresentada por determinada variável significa que a amostra em questão não me permite aumentar a minha convicção em relação ao efeito dessa variável. A falta de significância pode ocorrer por três motivos principais: (i) os dados não apresentam variabilidade suficiente na amostra específica para que haja contraste entre professores que realizam e que não realizam a prática, e, não havendo variação, não há significância; (ii) há colinearidade entre duas ou mais variáveis independentes, ou seja, elas estão concorrendo demasiadamente para explicar a variável dependente de forma que uma perde a significância para a outra ou (iii) a variável independente não tem relação com a dependente e não é adequada para explicá-la. Na investigação sobre efeitos de prática de Língua Portuguesa no ensino da leitura é muito pouco provável que o motivo para a falta de significância seja o último listado. Desta forma, não se deve interpretar a falta de significância de qualquer variável como se a prática que ela representa não fosse indicada para ensinar a leitura.

Antes de apresentar os modelos propriamente ditos, resultantes do processo descrito, comento as estimativas de confiabilidade, geradas pelas regressões, para os dois coeficientes que variaram nos modelos.

No quadro 10, encontram-se as estimativas de fidedignidade.

Quadro 10: Estimativas de fidedignidade para o intercepto e a proficiência prévia

Ano escolar	Subdimensões	Intercepto	Proficiência prévia
2º ano	Localização	0,926	0,216
	Processamento	0,902	0,270
3º ano	Localização	0,853	0,213
	Asp. Discursivos	0,866	0,169
	Integração	0,887	0,236

Observa-se que as regressões foram capazes de produzir estimativas bastante confiáveis tanto para o intercepto quanto para o coeficiente variável de inclinação das diversas equações. Cabe observar que, em regressões desse tipo, normalmente se requerem valores mínimos de 0,5 e de 0,1 para as estimativas de fidedignidade do intercepto e da inclinação, respectivamente.

Feitas essas considerações mais gerais, apresento os resultados obtidos para cada modelo que busca explicar a proficiência dos alunos nas quatro dimensões de leitura por meio das práticas de Língua Portuguesa declaradas pelos seus professores.

Tabela 2: Resultados dos modelos estimados

Dimensões		2º ano		3º ano		
		Processamento	Localização	Localização	Integração	Aspectos discursivos
		Coeficientes	Coeficientes	Coeficientes	Coeficientes	Coeficientes
N1	Intercepto	-0.212 ***	-0.190 ***	-0.169 ***	-0.167 ***	-0.162 ***
	NSE	0.070 ***	0.103 ***	0.097 ***	0.108 ***	0.101 ***
	Profic Prévia	0.550 ***	0.429 ***	0.546 ***	0.557 ***	0.559 ***
	Sexo (menina)	0.070 ***	0.104 ***	0.154 ***	0.148 ***	0.128 ***
N2	Rede (privada)	1.065 ***	0.951 ***	0.988 ***	1.056 ***	1.110 ***
	Práticas menos contextualizadas	-0.055 **	-0.068**	NS	NS	NS
	Leitura do professor	NS	0.045~	0.071 ***	0.074 ***	0.068 ***
	Leitura silenciosa	0.080 ***	0.065 **	NS	NS	NS
	Leitura em voz alta	0.071 **	0.065 **	NS	NS	NS
	Escrita: cópia, ditado, caligrafia	0.045 *	NS	-0.041 *	-0.043 *	-0.047 *

(***) p-valor <0,001 (**) p-valor<0,01 (*) p-valor <0,05 (~) p-valor<0,1⁸⁰

Assim como foi necessária a padronização das variáveis, tendo em vista valores diferenciados entre as escalas, conforme explicado no capítulo 6, será preciso também apresentar os resultados em termos de desvios padrão. Esse

⁸⁰ Relembrando: Parâmetros para a interpretação do p valor:

<0,001 = 99,9% de rejeição de a hipótese ser nula (0,1% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,01 = 99% de rejeição de a hipótese ser nula (1% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,05 = 95% = de rejeição de a hipótese ser nula (5% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

<0,1 = 90% de rejeição de a hipótese nula (10% de chance de o evento ocorrer ao acaso)

procedimento é essencial para que os diferentes resultados possam ser comparados.

Como estratégia de apresentação, utilizarei um exemplo que deve servir como uma explicação esquemática para as demais interpretações. Meu objetivo é facilitar a compreensão para o leitor menos familiarizado com a linguagem estatística e, ao mesmo tempo, tornar o texto menos repetitivo.

Os coeficientes distribuídos nas colunas da tabela 16 representam o quanto cada prática declarada pelos professores contribui para aumentar ou para diminuir, em média, a proficiência dos seus alunos em relação a cada uma das habilidades de leitura, em termos de desvios padrão. Em outras palavras, a cada unidade de desvio padrão a mais que o professor apresenta em relação à realização de determinada prática, ele contribui para aumentar (ou diminuir, conforme o caso) em X unidades (de acordo com o coeficiente), também de um desvio padrão, em média, a proficiência dos seus alunos em determinada dimensão de leitura.

Exemplificando, em relação ao 2º ano, a cada unidade de desvio padrão a mais que o professor obteve para a prática de leitura silenciosa, ele contribuiu para o aumento de 0,08 (8%) de um desvio padrão, em média, na proficiência em processamento dos seus alunos. Ao contrário, a cada unidade de desvio padrão a menos obtida pelo professor para a prática de leitura silenciosa ele deixou de contribuir, em média, com 8% em relação à proficiência dos seus alunos em processamento.

Dito isso, apresentarei os resultados da seguinte forma: para as variáveis de controle, que se comportaram de maneira bastante semelhante, farei uma análise geral, referente aos dois anos escolares investigados. Já para os resultados relativos às práticas dos professores, farei a interpretação considerando cada dimensão do aprendizado de leitura e cada um dos anos escolares, o que se adequa bem à questão de pesquisa proposta.

A primeira afirmação importante a ser feita sobre as variáveis consideradas como controles nesta pesquisa é a de que todas elas levam à evidência, mais uma vez, de que os seus efeitos estão associados à aprendizagem escolar, o que configura a decisão acertada de incluí-las nos modelos com o propósito de separar os seus efeitos dos efeitos específicos buscados em relação às práticas de leitura.

Observa-se que todos os coeficientes foram significativos devido ao fato de seus respectivos valores de significância serem bastante reduzidos: todos eles são menores do que 0,001, que é um valor associado a uma significância de 99%

de confiança, ou seja, 1% de chance de que os resultados tenham sido obtidos ao acaso.

O nível socioeconômico mostrou correlação positiva com o aprendizado e os coeficientes para ele estimados estão entre 0,07 e 0,1, indicando que a cada unidade de desvio-padrão a mais que os alunos obtiveram nesse índice, os resultados finais se fizeram acompanhar, em média, de um aumento entre 7% e 10% do desvio-padrão da escala de proficiência. Esse resultado está em consonância com a literatura, que aponta a origem social dos alunos como um fator fortemente associado ao desempenho escolar, conforme destacado no capítulo 6 (Maria T. Alves e Francisco Soares, 2007).

O efeito do sexo do aluno sobre a aprendizagem apresentou magnitude semelhante ao efeito do nível socioeconômico, mas sua interpretação é de outra ordem, tendo em vista o seu caráter dicotômico. Os resultados mostraram que as meninas alcançaram média de desempenho superior a dos meninos em todas as dimensões de leitura. No caso, por exemplo, em que a variável apresentou o coeficiente mais alto (localização de informação, no 3º ano) as meninas apresentam, em média, a vantagem de 15% de um desvio padrão em relação aos meninos. Como levantado anteriormente, esse resultado era previsível. Referindo-se a um estudo em que analisou modelos de três níveis, Tufi M. Soares (2005, p. 85) afirma o seguinte: “a influência da variável sexo não apresenta variação significativa que dependa da turma ou da escola. Assim, o pior resultado, em média, observado para os meninos, em língua portuguesa, é praticamente o mesmo, independente da turma ou da escola. Esse pior desempenho dos meninos é um fenômeno observado universalmente e, por uma série de estudos, é devido, em parte, por diferenças existentes entre o desenvolvimento cognitivo dos meninos e das meninas.” O autor sugere, ainda, que “caberia conjecturar se não seria o caso de se pensar em adotar estratégias diferentes para a alfabetização de ambos os grupos.”

Uma variável que costuma mostrar elevada correlação com os resultados dos alunos é a que diz respeito aos seus próprios resultados anteriores. Esse fato ocorre porque, tendo-se a proficiência prévia como controle, o efeito das demais variáveis se restringe a uma determinada janela de tempo, o que é bastante apropriado para se verificar efeitos educacionais. Os resultados encontrados evidenciaram que o acréscimo de uma unidade de desvio padrão na proficiência

prévia acarreta um acréscimo em torno de 50% na proficiência alcançada ao final de cada ano escolar em todas as dimensões de leitura investigadas.

Finalmente, o controle de maior associação com a variável dependente foi rede a qual o aluno esteve vinculado (privada ou pública). O fato de estudar na rede privada proporcionou aos alunos dessa rede uma vantagem em torno de 1 desvio padrão, nas quatro dimensões do aprendizado de leitura, em comparação com os alunos que estudaram em escolas públicas (coeficientes entre 0,95 e 1,11). Para que se tenha noção da dimensão dessa desigualdade, estudos já realizados com uma amostra geral dos alunos participantes do GERES permitem identificar que somente ao final do 3º ano os alunos das escolas públicas alcançam o nível de aprendizado com que os alunos da rede privada iniciaram o 2º ano, ou seja, a diferença entre os grupos gira em torno de dois anos de escolaridade.

Depois de filtrados os efeitos abordados até então, analiso, a seguir, qual foi a contribuição das variáveis relativas às práticas de Língua Portuguesa para explicar pelo menos parte da variação restante.

No 2º ano, foi possível fazer análises levando-se em conta duas variáveis dependentes: a proficiência em processamento do código alfabético e a proficiência em localização de informações explícitas.

Quanto ao processamento do código alfabético, das quatro modalidades para as quais os resultados apresentaram significância estatística, três delas estão associadas positivamente com a habilidade de processamento em leitura enquanto uma delas tem correlação negativa com esse aprendizado. Em outras palavras, as práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta e o conjunto de práticas de cópia, ditado e caligrafia contribuíram para o aumento da proficiência dos alunos no que diz respeito ao aprendizado do código alfabético e essa contribuição foi de 0,08, 0,071 e 0,045 respectivamente. Já o estilo marcado por práticas menos contextualizadas de alfabetizar está associado a um impacto negativo em relação ao aprendizado do código alfabético da ordem de -0,055.

Especificando ainda mais esses resultados, a cada unidade de desvio padrão a mais obtida pelo professor em prática de leitura silenciosa seus alunos tiveram, em média, um ganho de 8% de um desvio padrão na proficiência em processamento e o parâmetro de confiabilidade para esse resultado é de 99,9%. Da mesma forma, o aumento de uma unidade no desvio padrão na prática de leitura em voz alta proporcionou, em média, um aumento de 7,1% de um desvio padrão

na proficiência dos alunos em processamento, com confiabilidade de 99%. Em relação às práticas de cópia, ditado e caligrafia, quando um professor apresentou uma unidade a mais de desvio padrão nessas práticas ele contribuiu para o acréscimo médio de 4,5%, em termos de desvio padrão, para o aprendizado dos seus alunos quanto ao código alfabético e esse resultado apresenta fidedignidade de 95%. Inversamente aos resultados anteriores, cada unidade a mais no desvio padrão relacionada a professores que apresentam práticas menos contextualizadas para alfabetizar provocou um impacto negativo no aprendizado de seus alunos, em processamento, da ordem de -5,5%, em média. Ressalto que a significância estatística varia entre os resultados, mas que o grau de confiabilidade apresentado está entre 99,9 e 95%.

Também com relação à habilidade de localizar informações explícitas nos textos, ainda no 2º ano, a utilização de práticas menos contextualizadas de alfabetizar está associada a um menor aprendizado por parte dos alunos. Esse resultado mantém o parâmetro de confiabilidade em 99%, como ocorreu em relação ao aprendizado do código alfabético, e o valor do coeficiente (-0,068) indica maiores prejuízos para o aprendizado. O aumento de uma unidade de desvio padrão em práticas menos contextualizadas de alfabetizar se faz acompanhar, em média, de 6,8% de um desvio padrão a menos no desenvolvimento da habilidade de localizar informações.

Por sua vez, a prática mais intensa de leitura, tanto da silenciosa quanto da em voz alta, correspondem a aumentos estatisticamente significantes da proficiência (99% de fidedignidade). A cada desvio padrão apresentado a mais pelo professor para essas práticas, observa-se um acréscimo de 6,5% do desvio-padrão nas notas dos alunos. Os coeficientes para essas práticas mostram uma pequena queda em relação aos obtidos para o 2º ano, no entanto, a prática de leitura realizada pelo professor, que não havia apresentado significância estatística para processamento, encontra lugar entre as demais práticas de leitura para explicar a proficiência em localização. Ainda que com uma significância estatística menor do que a das demais variáveis (valor p indicando 90% de confiabilidade) o coeficiente mostra um acréscimo de 4,5% do desvio padrão na proficiência em localização, em média, a cada unidade de desvio padrão a mais correspondente à prática de ler para os alunos.

A prática “leitura do professor”, no 2º ano, e as práticas “cópia, ditado e caligrafia”, no 3º ano, não apresentaram significância estatística. Adiante, esse resultado será abordado com mais detalhes.

Nos modelos estimados para o 3º ano, foi possível fazer análises levando-se em conta três variáveis dependentes: a localização de informações e duas outras mais, quais sejam, a integração de informações e o domínio de aspectos discursivos. Duas práticas apresentaram significância estatística para todas as variáveis dependentes. Uma delas está associada positivamente com o aprendizado e a outra, ao contrário, tem impacto negativo na proficiência dos alunos.

A prática de ler para os alunos apresentou estimativa elevada de fidedignidade (99,9%) em relação a todos os modelos. O seu impacto é importante, semelhante em termos de magnitude e para todas as diferentes habilidades de leitura. Nota-se que essa modalidade de prática tem um impacto especial no 3º ano. A cada unidade de desvio padrão a mais que o professor obteve por ler para os seus alunos ele contribuiu, em média, com um aumento em torno de 7% de um desvio padrão para o aprendizado de cada uma das habilidades de leitura.

A prática de cópia, ditado e caligrafia também manteve uma uniformidade quanto aos resultados. Apesar dos coeficientes e da significância estatística serem mais baixos (95% de confiabilidade), seus efeitos se estendem para todas as habilidades de leitura com impacto semelhante. No entanto, o sentido da relação com a proficiência é inverso ao da prática de leitura realizada pelo professor. Quanto mais o professor enfatizou as práticas de cópia, ditado e caligrafia, menos os seus alunos desenvolveram as habilidades de localização, integração e de apreensão de aspectos discursivos. O aumento de uma unidade do desvio padrão dessas práticas se faz acompanhar, em média, de 4% a menos de um desvio padrão no desenvolvimento de cada habilidade de leitura.

Após essa interpretação estatística dos resultados, passo a analisá-los do ponto de vista pedagógico. Antes, porém, devo fazer algumas considerações sobre a magnitude de resultados no âmbito da educação e do meu trabalho especificamente.

Como explicitiei anteriormente, a literatura mostra que a maior parte dos fatores associados ao desempenho está relacionada com fatores extraescolares,

tipicamente à origem social dos alunos, ou seja, com o capital econômico, social e cultural das suas famílias. Também conforme afirmi, os estudos mostram que de 7 a 21% da variação dos resultados dos alunos estão associadas à variação na eficácia dos professores (Moriconi, 2012). Dessa parcela de variação associada aos professores, apenas uma parte de deve às práticas de Língua Portuguesa. No caso da minha pesquisa, os resultados dizem respeito à parcela do aprendizado dos alunos, em cada uma das habilidades de leitura, que pode ser explicada por determinada prática de Língua Portuguesa, em determinado ano de escolaridade, depois de serem descontados os efeitos extraescolares, sobre os quais a escola não tem poder de atuar.

Reforço esse ponto porque em educação é muito comum, também como já mencionei, que os resultados sejam interpretados como demasiadamente pequenos para serem considerados. No entanto, a magnitude dos resultados educacionais deve ser interpretada dando-se muita atenção ao contexto. No caso do meu estudo, uma interpretação da magnitude dos resultados deve considerar o seguinte: (i) que a parcela com a qual o professor pode contribuir para explicar o resultado dos alunos varia entre 7 e 21%; (ii) que umas práticas demonstram associação positiva e outras demonstram associação negativa com o aprendizado por parte dos alunos; (iii) que o resultado apresentado por cada uma dessas práticas dizem respeito apenas a uma das modalidades de leitura que o professor pode trabalhar; (iv) que as práticas não são excludentes, estas podem e devem ser trabalhadas em conjunto; (v) que o resultado do trabalho com determinada prática está subdividido em duas ou três habilidades, então, todos os resultados apresentados podem ser úteis aos professores no momento de decidirem qual prática devem priorizar.

Feitas essas considerações, analiso o impacto das práticas de Língua Portuguesa na habilidade de processamento do código alfabético para os alunos do 2º ano.

Como já apresentado quanto aos resultados estatísticos, a opção por uma alfabetização pautada prioritariamente no ensino inicial de letras e/ou sílabas (o que denominei de práticas menos contextualizadas de alfabetizar) não foi uma boa opção para ensinar o código alfabético, pois esse estilo de alfabetizar esteve associado a um menor aprendizado por parte dos alunos. Já as práticas de leitura

silenciosa e de leitura em voz alta contribuíram de forma positiva e equivalente para o aprendizado do código alfabético.

Os resultados obtidos para o estilo de alfabetizar e para as práticas de leitura silenciosa e em voz alta, quando correlacionados, apresentam uma lógica que dá a eles grande consistência. Ao mesmo tempo em que o enfoque em letras e/ou sílabas correspondeu ao menor aprendizado, a utilização de textos para leitura nas duas modalidades, silenciosa e voz alta, demonstrou contribuir positivamente para o aprendizado e os impactos dessas duas práticas estão entre os mais altos alcançados em todos os modelos. Para que se tenha uma dimensão melhor desse resultado, podemos compará-lo ao de outra variável como, por exemplo, o NSE. O efeito das práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta foi tão importante para explicar os resultados dos alunos quanto o NSE, que é um fator considerado de grande impacto no aprendizado escolar.

Esse resultado contraria uma visão muito comum entre os professores de que só é válido ou mesmo possível propor a leitura de textos aos alunos quando eles tiverem dominado a leitura de sílabas e de palavras isoladas, o que supõe uma concepção na qual o conhecimento é adquirido de forma linear e gradativa.

Contrapondo a prática de leitura por meio de sílabas descontextualizadas às práticas de leitura de textos, ainda que não seja possível identificar pelo questionário aplicado aos professores os gêneros e tipos de textos utilizados por eles, atribuo o resultado obtido à diferenciação quanto ao grau de contextualização oportunizado por ambas as práticas.

A prática de alfabetizar conforme um dos depoimentos que compõem o questionário do professor “Ensino primeiro as letras, depois as sílabas e por último as palavras e frases” remete a uma concepção, discutida na literatura, de que para aprender a ler basta aprender um código de transcrição da fala, ou seja, o aluno estabelece associações entre fonemas e grafemas, memoriza essas associações e, por meio de mecanismos de análises e sínteses as utiliza para ler e para escrever (cf. Weisz, 1990). Silva (1999) também identifica entre os professores a concepção de que ler é dar respostas a sinais gráficos. Segundo ele, nesse caso, o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Ou o leitor erra ou o leitor acerta. A visão de aprendizagem descrita pelos autores está sintonizada com o entendimento de que os alunos só poderão lidar com textos quando tiverem vencido etapas anteriores. Como os alunos “ou acertam ou erram”, não existe

espaço para atividades que não possam ser resolvidas do ponto de vista do produto final. Esses princípios terminam por impossibilitar qualquer forma de contextualização e significado e a leitura se torna um ato de pura decodificação. Sendo assim, quanto mais o professor demonstrou ser adepto a práticas menos contextualizadas de alfabetizar, mais lento foi o aprendizado dos seus alunos quanto ao processamento do código alfabético, como pode ser inferido a partir dos dados. Ressalto que essa análise está relacionada apenas com as práticas que se limitam ao trabalho de justaposição das unidades da língua e que de forma alguma estou me referindo ao trabalho de consciência fonológica.

Reitero que os resultados obtidos na minha pesquisa apontam na direção inversa, indicando que, no 2º ano, quando os alunos ainda estão em fase de apropriação do código alfabético, as práticas de leitura são altamente recomendáveis. Essa é uma implicação pedagógica importante, visto que as frequências obtidas para as práticas de leitura no 2º ano são baixas e que, provavelmente, esse perfil da prática dos professores se repete em outros contextos. Ressalto que os poucos professores que enfatizaram as práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta no ano considerado adequado para a alfabetização produziram nos resultados dos seus alunos, por meio dessas práticas, o maior impacto positivo calculado pelas regressões. Ainda que os dados não permitam uma identificação pormenorizada das práticas realizadas por esses professores, eles se referem à utilização de uma diversidade de práticas para as duas modalidades de leitura. Nesse sentido, os resultados reforçam as indicações dos estudos que enfatizam uma intensa relação dos alunos com os textos.

Esse resultado confirma e aumenta a minha convicção em que o trabalho referente ao processamento de código alfabético deve ser integrado com práticas de letramento. Dessa convicção, de que quanto mais contextualizada estiver a escrita mais o aluno poderá atribuir significado a ela, deriva da minha inferência de que, portanto, quanto mais os professores utilizaram textos para leitura silenciosa e em voz alta mais eles contribuiram para o aprendizado dos seus alunos em fase de alfabetização.

Na análise comparativa entre os resultados encontrados para as habilidades de processamento e de localização, chamo atenção para a manutenção do padrão quanto ao sentido da correlação. Os sinais dos coeficientes permaneceram os mesmos de antes, reforçando, assim, a associação negativa entre as práticas menos

contextualizadas de alfabetizar e a proficiência e a associação positiva entre as práticas de leitura silenciosa e em voz alta e a proficiência.

Quando se trata de ensinar a localizar informação, o coeficiente para as práticas menos contextualizadas de alfabetizar é mais alto, ou seja, quanto mais os professores enfatizaram esse tipo de prática para alfabetizar, menos os seus alunos aprenderam a localizar informações. Esse resultado é esperado. Como os alunos aprenderam menos o código alfabético, menor a sua autonomia para a leitura de textos nos quais precisam buscar uma informação, ainda que explícita e em textos bem curtos, como é o caso dos textos utilizados pelo GERES para avaliar a leitura no 2º ano. Alerto para o fato de que esse resultado negativo pode ter uma implicação pedagógica muito séria para a alfabetização dos estudantes por alimentar um círculo vicioso conforme o tempo passa. Se os alunos aprendem menos devido a uma prática descontextualizada de alfabetização e, por esse motivo, não avançam para a habilidade de localizar, o professor provavelmente vai enfatizar por mais tempo o tipo de prática que julga ser a melhor no momento inicial de alfabetização. Assim sendo, é grande a chance de defasagem quanto ao aprendizado previsto para o ano de escolaridade.

Comparando o impacto das práticas de leitura entre o aprendizado do processamento e o da localização de informações, identifiquei um resultado que pode parecer curioso: as práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta apresentaram coeficientes mais altos para o aprendizado do código do que para o aprendizado de localização de informações. Assim sendo, quando os alunos já apresentavam certo domínio do código, avançando em relação à sua capacidade de localizar informações, ainda que essas práticas continuassem contribuindo de forma importante para melhores resultados, os coeficientes diminuíram um pouco. Avalio que os coeficientes mais altos para as práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta em relação à habilidade de processamento estão captando uma diferença, normalmente expressiva, nos resultados dos alunos, entre não conseguir ler e passar a ler. Com isso quero dizer que quanto menos um aluno sabe mais conhecimento ele pode agregar. Sendo assim, o fato de passar a atribuir sentido ao texto representa um grande salto em termos de proficiência, o que reflete no aumento dos coeficientes.

Considerando o conjunto de argumentos utilizado para explicar as diferenças entre os coeficientes alcançados pelas práticas de leitura silenciosa e de

leitura em voz alta e entre as habilidades de processamento e localização no 2º ano, destaco que esse resultado reforça a ideia de que ler é mais importante ainda quando “não se sabe ler”. Uma implicação pedagógica importante decorrente desse resultado é a de que, ao que tudo indica, os professores deveriam introduzir as práticas de leitura mais cedo em suas salas aula. Há fortes evidências de que quanto mais cedo as práticas de leitura forem introduzidas junto aos estudantes, melhores serão os seus resultados. De acordo com Magda Soares, (2009,) É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras - não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura (...).

Espero que com esses resultados a minha tese possa contribuir para desfazer um ciclo vicioso comum na educação: o aluno não lê porque não sabe ler e não aprende a ler porque não lê.

Como priorizei analisar os resultados de alfabetização/leitura para garantir uma lógica que envolveu tanto a habilidade de processamento quanto a habilidade de localização, desta forma, retorno a essas mesmas habilidades para comentar os resultados obtidos para as práticas de cópia, ditado e caligrafia. Detenho-me nesse ponto para comentar uma especificidade do meu estudo em relação ao instrumento de medida da proficiência. Busquei o impacto das práticas de escrita mencionadas anteriormente por meio da avaliação dos alunos em leitura, já que o teste GERES não contou com itens em que os alunos escrevessem. Por um lado, não desconheço que os objetos “leitura” e “escrita” apresentam características próprias. No entanto, também reconheço que esses processos, principalmente por causa das abordagens paralelas que recebem nas escolas, costumam apresentar grandes chances de se retroalimentarem. Ao final desta pesquisa, minha convicção em relação à intercessão, possível, mas não obrigatória, em relação a esses processos se tornou maior, pois firma-se na evidência empírica obtida para as relações entre o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa afirmação se deve ao fato de que, mesmo depois de realizar um estudo contando com quatro variáveis de controle, os resultados que obtive apresentaram significância estatística com 95% de confiabilidade e de que a correlação positiva, para o aprendizado de processamento no 2º ano, e as correlações negativas, para as

habilidades de localização, integração e apreensão de aspectos discursivos, no 3º ano, apresentam uma lógica: as práticas de cópia, ditado e caligrafia podem cumprir um papel em relação ao momento de aquisição do código alfabético, porém não se justificam num momento posterior, quando as habilidades em maior evidência dizem respeito à compreensão mais ampla sobre os textos.

Avalio que se tem um ano escolar e uma habilidade para os quais as práticas em questão eu esperaria efeito positivo, esse ano é o 2º, no qual se foca o processo de alfabetização e essa habilidade é a de processamento, habilidade fortemente relacionada com análises reflexivas por parte dos alunos sobre a constituição do código alfabético, ainda que não seja essa a direção do professor.

Como pode ser observado na tabela 4, onde foi apresentada a frequência das práticas, no 2º ano os professores enfatizaram atividades relacionadas à escrita (cópia, ditado e caligrafia). Para que se tenha uma ideia, o percentual de professores que declarou realizar a prática de leitura silenciosa várias vezes por semana foi de 2,2% e o percentual dos que declararam realizar a prática de caligrafia foi de 21,4%. Menciono esse fato não por crer que a prática de caligrafia seja indicada para alfabetizar, mas por entender que em um contexto em que pouco se trabalha a leitura e a prioridade corresponde às práticas de escrita, a oportunidade para os alunos pensarem sobre a constituição do código pode estar na cópia, no ditado e na caligrafia. Deve-se lembrar de que, nessa fase, boa parte da atividade reflexiva do aprendiz está centrada em descobrir como as unidades (letras e sílabas) se organizam, em busca de apreender significados. Embora esse momento inicial de leitura também envolva a compreensão maior sobre os textos, a interação com unidades menores, principalmente quando acompanhadas de algum significado, facilita a decodificação, o que pode produzir efeitos mais importantes.

Retomo, nesse ponto, a interpretação para os casos não significativos. Para a amostra específica utilizada neste estudo, não houve correlação entre a prática de leitura realizada pelo professor e o aprendizado em processamento e nem para as práticas de cópia, ditado e caligrafia e o desenvolvimento da habilidade de localização. No entanto, reitero, conforme detalhado no início deste capítulo, que essa falta de significância estatística não deve ser interpretada como uma inadequação dessas práticas para o ensino da leitura, mas como a ausência de informação sobre seus efeitos.

Quanto ao 3º ano de escolaridade, duas das práticas investigadas apresentaram resultados significativos. A leitura realizada pelo professor para os seus alunos, leitura de histórias ou outros textos, apresentou correlação positiva com o aprendizado e foi a modalidade de prática de leitura que se manteve significativa e com potencial para agregar conhecimento mais variado aos alunos em termos de habilidades. O efeito dessa prática já começa a aparecer na habilidade de localização no 2º ano, com resultados modestos, mas em relação ao 3º ano ela se firma, apresentado um forte impacto comparável ao poder explicativo do NSE obtido para processamento no 2º ano. Ler para os alunos contribuiu com impacto semelhante para que os alunos aprendessem a localizar informações, a integrar informações e a identificarem aspectos discursivos dos textos. Esse resultado é coerente com o fato de que, quando o professor lê, a ênfase pedagógica recai sobre a compreensão ampla do texto, o que se faz necessário para o desenvolvimento das habilidades para as quais essa prática apresentou poder explicativo.

A outra prática que apresentou resultado significativo para explicar o aprendizado no 3º ano foi a que diz respeito à realização de cópia, ditado e caligrafia. Opostamente ao sentido de associação obtido para o 2º ano, priorizar esse tipo de prática apresentou correlação negativa com o aprendizado dos alunos em localização, integração e apreensão de aspectos discursivos. Esse resultado apresenta uma lógica de continuidade com relação à análise do efeito positivo obtido para o aprendizado de processamento no 2º ano, quando os professores priorizaram o conjunto de práticas de ditado, cópia e caligrafia. Em outras palavras, se o momento mais propício para o aprendizado do código alfabético e a carência de práticas de leitura podem ter incidido no resultado positivo, pelos motivos contrários, os resultados para o 3º ano mostraram-se negativos. No caso do 3º ano, o cenário de sala de aula muda bastante em relação à frequência das práticas de leitura, se comparado ao 2º ano. Como pode ser visto na tabela 5 (p. 35), há um incremento nas práticas de leitura, apesar de os professores também apresentarem percentuais consideráveis para as práticas de escritas em questão. Além de os alunos terem mais oportunidades de ler, as reflexões que são próprias do processamento do código alfabético não são mais tão centrais nessa fase escolar. Sendo assim, os professores que continuam a enfatizar as práticas de cópia, ditado e caligrafia, provavelmente deixando de realizar práticas que seriam

mais eficazes, como é o caso da leitura silenciosa, por exemplo, acarretam um impacto negativo nos resultados dos seus alunos.

Destaco, nesse ponto, uma implicação pedagógica de âmbito geral a partir deste estudo. Ela diz respeito à otimização do tempo em sala de aula. De acordo com a literatura discutida, a necessidade de fazer escolhas, estabelecer prioridades, para cada momento é questão central para o aproveitamento máximo do tempo centrado no aprendizado (Slavin, 1996). Nessa direção, esta pesquisa obteve resultados explicativos para aprendizado dos alunos que possibilitam aos professores, diante do leque de atividades que têm para realizar, escolherem, conscientemente, as que desejam enfatizar. Assim como esta pesquisa, alguns materiais direcionados aos professores têm abordado a importância da utilização consciente do tempo conforme afirmação a seguir: Compostas a partir de escolhas feitas por nós (ou de escolhas com as quais concordamos ou a que nos submetemos), nossas rotinas retratam o que fazemos na classe com nossos alunos. Analisando-as, podemos perceber com que frequência uma atividade aparece no dia ou na semana, se essa atividade tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer e em que momento do dia acontece, a duração prevista para ela e como ela se relaciona com outras atividades. Esses elementos indicam o que consideramos mais ou menos importante no nosso trabalho com as crianças e o que de fato mais valorizamos no tempo que compartilhamos com elas (PINTO, A. L. G *et al*, 2007).

Por fim, comento as práticas para as quais não houve significância estatística no 3º ano. O estilo de alfabetizar por meio de práticas menos contextualizadas não apresentou significância e minha hipótese é a de que não houve variação suficiente para que os dois estilos de alfabetização fossem contrastados. Como já mencionei, se os dados não variam, eles não têm potencial de explicação. No caso do estilo de alfabetizar, no 3º ano, há uma alta concentração de professores na opção (B), que corresponde às práticas mais contextualizadas de alfabetização. Esse pode ter sido o motivo para a ausência de significância. Já no caso das práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta, que também não obtiveram significância, não há grandes problemas com a variação. Essas variáveis continuarão em estudo e espero que o acompanhamento do seu comportamento junto aos dados relativos ao 4º e 5º anos. Espero que a continuidade do estudo e o meu aprofundamento quanto à interpretação dos dados possam trazer alguma explicação sobre o assunto.