HABILIDADES DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO SEU APRENDIZADO

Lúcia Helena Gazólis de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
lhgazolis@oi.com.br

O objetivo deste artigo é divulgar evidências sobre práticas de Língua Portuguesa que demostraram associação com o aumento do aprendizado de diferentes habilidades de leitura e mostrar que os impactos dessas práticas se diferenciam conforme o ano escolar frequentado pelos alunos. A metodologia utilizada foi a construção de escalas e a Modelagem Hierárquica Multinível. Os resultados mostraram que: a ênfase em métodos tradicionais tem correlação negativa com o aprendizado do processamento do código e de localização de informações no 2º ano; a ênfase em cópia, ditado e caligrafia tem correlação negativa com o aprendizado em todas as habilidades investigadas no 3º ano; a leitura realizada pelo professor, no 3° ano, foi a prática que mais agregou conhecimento aos alunos em todas as habilidades.

Se, por um lado, o Brasil apresenta avanços indiscutíveis quanto à ampliação do acesso à educação e ao acompanhamento de resultados por meio de avaliações nacionais e estaduais, por outro lado são enormes os desafios para que esse acesso se faça acompanhar de uma educação de qualidade. Para nós, a distribuição do conhecimento acumulado socialmente e, mais ainda, uma distribuição equitativa deste conhecimento encontram obstáculos que precisam ser transpostos. Nesse sentido, é imprescindível que os dados obtidos por avaliações em larga escala sejam interpretados em busca de fatores que influenciam o desempenho dos estudantes com o propósito de informar formuladores de política educacional sobre investimentos que devem ser priorizados, incluindo-se a formação, e de, ao mesmo tempo, contribuir para a definição de estratégias de ensino promotoras da aprendizagem de todos os alunos no interior das escolas.

No âmbito do movimento “Todos pela Educação” vem sendo realizado um monitoramento de como os indicadores têm evoluído em relação a metas que foram estabelecidas para o ano de 2022. Conforme os objetivos deste artigo duas

metas serão abordadas prioritariamente: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série (meta 3) e Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos (meta 2).

Em relação à meta 3, foram estabelecidas projeções a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no SAEB/ Prova Brasil[1] em 2005. O ponto de corte para o estabelecimento de patamares a serem alcançados foi determinado pelos percentuais de alunos acima/ abaixo de 200 pontos de proficiência na escala de Língua Portuguesa ao final do 5º ano, ou seja, os percentuais de estudantes que estariam ou não em níveis adequados de habilidades na referida série. A partir de então, foram definidas metas intermediárias. De acordo com a tabela 1, é possível acompanhar a evolução dos indicadores.

Tabela 1: Evolução dos indicadores de qualidade por região (Língua Portuguesa – 5º ano do EF)

Brasil e Regiões	% de alunos em nível adequado – acima de 200 pontos no Saeb/Comparação com as metas a partir de 2007				
	2005	2007		2009	
	Obs	Meta	Obs	Meta	Obs
Brasil	26,6	**29,0**	**27,9**	**36,6**	**34,2**
Norte	17,4	**19,5**	**18,4**	**26,6**	**25,4**
Nordeste	16,7	**18,8**	**18,9**	**25,8**	**23,8**
Sudeste	37,8	**40,1**	**36,0**	**47,3**	**45,7**
Sul	32,7	**35,1**	**35,1**	**42,5**	**41,5**
C. Oeste	28,8	**31,2**	**30,9**	**38,8**	**40,2**

Meta Abaixo da meta Meta alcançada

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios De Olho nas Metas 1, 2 e 3.

Tomando-se o país como referência, observa-se que menos de 30% dos estudantes transpunham os 200 pontos. Em contrapartida, e em termos pedagógicos, os estudantes que se encontravam abaixo desse patamar ainda não conseguiam ler textos de diferentes gêneros e não superavam o tratamento primário da leitura, localizando apenas informações que estão explicitas no texto. Esses alunos não identificavam o tema e a tese dos textos, a intencionalidade do

[1] O SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é um exame nacional aplicado bienalmente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa a uma amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

uso de expressões e ainda não faziam inferências em escritos adequados à sua série (Araújo, 2004).

Uma breve comparação entre as projeções e a evolução dos indicadores de qualidade evidencia que a educação avançou, mas não na velocidade esperada. Enquanto a meta intermediária referente à Língua Portuguesa para o Brasil no ano de 2007 era de 29% dos alunos em níveis de habilidades superiores aos 200 pontos, o índice obtido foi de 27,9%. Já em relação à meta de 2009, 36,6, o país conseguiu alcançar 34,2. Observa-se, ainda, que mesmo a região Sudeste, que ocupa a melhor posição em relação ao percentual de alunos em níveis adequados de habilidades em 2009, não alcança 50% de alunos nesse patamar. Exemplos da dificuldade de atingir as metas progressivamente também já podem ser observados: as regiões Nordeste e Sul conseguiram alcançar as metas previstas para 2007 e, em 2009, não lhes foi possível manter esse resultado.

Tratando-se de dados especificamente relacionados com a meta 2 "Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos", os resultados obtidos pela Prova ABC[2] revelaram que 56,1% dos estudantes que terminaram o 3º ano aprenderam o que era esperado em leitura que, para esse ano escolar, corresponde a 175 pontos na escala de proficiência[3]. Somente a partir desse ponto os alunos conseguem identificar temas de uma narrativa, localizar informações explícitas, identificar características de personagens em textos como contos e histórias em quadrinhos. No entanto, é preciso salientar que há variações importantes entre as regiões e redes de ensino. No Nordeste, por exemplo, 42,5% dos estudantes alcançaram os 175 pontos, sendo que, deste percentual, 36,5% estão na rede pública e 61,1% na rede privada.

Tendo em vista o quadro exposto, considerando-se a morosidade no sentido de alcançar as metas, as desigualdades observadas e evidências da literatura de que, para além das diferenças socioeconômicas, a escola pode alterar positivamente os resultados dos seus alunos (Rutter et al., 1979; Cotton, 1995; Soares, 2007) é razoável pensar que precisamos encontrar novas formas de atuação

[2] O teste, aplicado em 2011, avaliou leitura, escrita e matemática de cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do país, que haviam concluído o 3º ano.
[3] Resultados equalizados na escala do SAEB.

para a gestão da escola e das salas de aula. Sendo assim, a investigação a seguir buscou explicitar processos de aprendizagem e de ensino, procurando interpretá-las de forma a lançar pistas sobre decisões pedagógicas e políticas que possam indicar caminhos de intervenção.

A subamostra em estudo refere-se aos resultados dos alunos do 2° e do 3º anos do ensino fundamental, obtidos pela pesquisa GERES[4]. No 2º ano foram investigados 17.628 alunos, distribuídos em 671 turmas, de 225 escolas. Em relação ao 3º ano, são estudados 16. 911 alunos, distribuídos em 632 turmas, de 228 escolas. Os alunos pertencem às redes municipal, estadual, federal e privada[5], das cidades do Rio de Janeiro (RJ), de Belo Horizonte (MG), de Campinas (SP) e de Campo Grande (MS). Quantos aos dados contextuais, a amostra corresponde aos professores de cada uma das turmas nos dois anos escolares.

Os dados de caráter cognitivo foram coletados por meio dos testes de leitura, focalizando habilidades básicas tipicamente demandadas pela escola a alunos dos anos escolares em questão. Em março de 2005, o teste mediu a proficiência prévia com que os alunos iniciaram o ano. No final do 2º e do 3º anos, novembro de 2005 e de 2006, o GERES retornou às escolas para avaliar os mesmos alunos e, portanto, verificar o valor agregado pelas escolas aos seus alunos.

O instrumento contextual de coleta de dados utilizado foi o questionário aplicado aos professores no final do trabalho realizado junto às suas turmas, ou seja, no final do 2º e do 3º anos, do qual foram obtidas as informações sobre práticas de alfabetização e de Língua Portuguesa[6].

Como raramente é possível se chegar a uma variável complexa por meio de apenas uma pergunta efetuada aos respondentes, foram elaboradas escalas que

---

[4] O Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 é uma pesquisa longitudinal que coletou dados de leitura e de matemática de alunos do 2º ao 5º anos de cinco cidades brasileiras no período de 2005 a 2008 (mais informações http://www.geres.ufmg.br).

[5] Neste estudo as redes estadual e municipal são referidas como escola pública e a redes privada e federal são referidas como escolas privadas. As escolas federais foram agrupadas a rede privada por possuírem características mais próximas a estas do que às escolas públicas.

[6] Para os itens referentes a práticas de alfabetização, os professores dispunham das opções (A) ou (B). Uma das opções caracterizava práticas bastante representativas de uma alfabetização pautada no uso dos métodos fônico ou alfabético e a outra opção caracterizava um estilo de prática que considerava também aspectos como a vivência dos alunos, seu interesse, o uso de textos significativos. Quanto a práticas de Língua Portuguesa, os professores dispunham de opções que buscavam captar suas prioridades por meio da frequência de realização: várias vezes por semana, cerca de uma vez por semana, algumas vezes no bimestre, raramente ou nunca.

reúnem itens no sentido de se captar um conceito latente. Devido aos limites deste artigo, será possível abordar esse tópico apenas brevemente.

Foram construídos dois grupos de escalas. Um deles diz respeito aos itens respondidos pelos alunos nos testes. Os itens foram analisados e agrupados por meio de interpretação pedagógica e, em seguida, passaram por testes estatísticos[7] que resultaram nas seguintes escalas de habilidades: Processamento do código de leitura, localização de informações explícitas, integração de informações entre texto e contexto e apreensão de aspectos discursivos dos textos. Para o 2º ano, só houve itens suficiente para construção das escalas de processamento e localização. Já para o 3º ano, só não foi possível manter a escala de processamento. Essa variação das escalas está relacionada às próprias especificidades em relação aos conteúdos demandados conforme o ano escolar. O outro grupo de escalas refere-se às práticas declaradas pelos professores. Os itens aplicados aos professores, também analisados pedagogicamente e por parâmetros estatísticos, resultaram nas seguintes escalas: Estilo tradicional de alfabetização, estilo mais contextualizado de alfabetização, leitura realizada pelo professor para os alunos, leitura silenciosa realizada pelos alunos, leitura em voz alta realizada pelos alunos, atividades de cópia, ditado e caligrafia.

As escalas de alfabetização e de práticas de Língua Portuguesa apresentaram boas propriedades, com forte nível de correlação entre os itens também forte grau de confiabilidade para as medidas.

As escalas de habilidades em leitura apresentaram resultados estatísticos menos expressivos, compreendendo escalas fortes, médias e fracas. No entanto, como o que se pretende é compreender as relações que ocorrem entre o ensino e a aprendizagem, e não ordenar os indivíduos para qualquer tipo de classificação, podemos admitir coeficientes menos robustos.

A partir da obtenção das escalas, foram construídos modelos hierárquicos para a associação entre as práticas enfatizadas pelos professores e o aprendizado que agregaram aos seus alunos, conforme a habilidade de leitura[8].

---

[7]Todos os testes foram realizados no o programa MSP (MokkenScale for Polythomous Itens) de Molenaar e Sjistma (2000). As respostas ao conjunto de itens foram examinadas quanto à escalonabilidade e confiabilidade, por meio do ajuste da escala de Mokken, da teoria da resposta ao item não paramétrica.

[8] Esclareço que não foram usados pesos amostrais. Como consequência, as incertezas sobre as conclusões dos modelos são maiores do que se fosse possível utilizá-los.

Para efeitos de manipulação dos dados no HLM, todas essas variáveis, quantitativas e contínuas, foram padronizadas, de modo a possuírem uma média igual a zero e desvio-padrão de uma unidade. Tal procedimento apresenta, entre outras vantagens, a de padronizar a interpretação dos resultados das diversas regressões.

Abaixo, está a equação do modelo estimado para medir a associação entre a proficiência em processamento apurada no final do 2º ano (variável dependente) e as práticas declaradas pelos professores, com os devidos controles (variáveis explicativas). Para todas as variáveis dependentes (processamento, localização, integração e aspectos discursivos) os modelos estimados seguem o mesmo padrão.

Level-1 Model

$$PRFP052Z_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(PRFP051Z_{ij}) + \beta_{2j}*(ZNSE_{ij}) + \beta_{3j}*(FEM_{ij}) + r_{ij}$$

Level-2 Model

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(PARTIC_j) + \gamma_{02}*(ZALFTR05_j) + \gamma_{03}*(ZLERP05_j) + \gamma_{04}*(ZLERS05_j) + \gamma_{05}*(ZLERV05_j) + \gamma_{06}*(ZESCPT05_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

No nível 1,

$PRFP052Z_{ij}$ corresponde à nota, padronizada, em processamento, no final do 2º ano, referente ao aluno *i* da turma *j*;

$PRFP051Z_{ij}$ corresponde à nota padronizada do mesmo aluno no teste realizado no início do 2º ano (controle);

$ZNSE_{ij}$ é o índice socioeconômico padronizado do aluno;

FEM é uma variável dicotômica indicadora do gênero feminino;

r é o erro previsto para as regressões.

No nível 2,

$PARTIC_j$: é uma variável dicotômica indicadora da rede particular;

$ZALFTR05_j$ é a variável padronizada que representa o estilo tradicional de alfabetizar do professor da turma *j* no 2º ano;

$ZLERP05_j$ é a variável padronizada relacionada à prática de leitura do professor para a turma *j* no 2º ano;

ZLERS05$_j$ é a variável padronizada relacionada à prática de leitura silenciosa na turma *j* no 2º ano;

ZLERV05$_j$ é a variável padronizada relacionada à prática de leitura em voz alta na turma *j* no 2º ano;

ZESCPT05$_j$ é a variável padronizada relacionada à prática de cópia, ditado e caligrafia na turma *j* no 2º ano;

u é o erro da regressão associado à turma *j*.

A tabela 2 apresenta os resultados obtidos para cada modelo:

Tabela2: Resultados dos modelos estimados

Dimensões		2º ano		3º ano		
Controles e práticas		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 ***
	Gênero (menina)	0.070 ***	0.104 ***	0.154 ***	0.148 ***	0.128 ***
N2	Rede (privada)	1.065 ***	0.951 ***	0.988 ***	1.056 ***	1.110 ***
	Estilo de alfab (tradicional)	-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<0,1

Assim como foi necessária a padronização das variáveis, será preciso também apresentar os resultados em termos de desvios padrão. Esse procedimento é essencial para que os diferentes resultados possam ser comparados.

A primeira afirmação importante a ser feita sobre as variáveis consideradas como controles nesta pesquisa (nível socioeconômico, proficiência prévia, gênero e rede) 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[9], 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.

O efeito do gênero 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.

Uma variável que costuma mostrar elevada correlação com os resultados dos alunos é a que diz respeito aos seus próprios resultados anteriores. Esse fato

[9] Parâmetros para a interpretação do p valor:
<0,001 = 99,9% de rejeição de a hipótese ser nula
<0,01 = 99% de rejeição de a hipótese ser nula
<0,05 = 95% = de rejeição de a hipótese ser nula
<0,1 = 90% de rejeição de a hipótese nula

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).

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, 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. Especificando-se 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 um estilo tradicional 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, o estilo tradicional de alfabetizar está associado a um menor aprendizado por parte dos alunos. Esse resultado mantém o parâmetro de confiabilidade em 99% e o valor do coeficiente (-0,068) indica maiores prejuízos para o aprendizado. O aumento de uma unidade de desvio padrão relativo ao estilo tradicional 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.

Nos modelos estimados para o 3º ano, 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.

Retomo, nesse ponto, a interpretação para os casos não significativos. Para a amostra específica algumas práticas não apresentaram significância estatística, o que está sinalizado na tabela 2 (NS). Ressalto que esse resultado não deve ser interpretado como uma inadequação dessas práticas para o ensino da leitura, mas como a ausência de informação sobre seus efeitos.

Após essa interpretação estatística dos resultados, passo a analisá-los do ponto de vista pedagógico, primeiramente em relação ao 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 estilo tradicional 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.

Reitero que os resultados obtidos nesta pesquisa indicam 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[10] ano foram 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[11] que enfatizam uma intensa relação dos alunos com os textos.

Quando se trata de ensinar a localizar informação, o coeficiente para o estilo tradicional 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. Alerto para o fato de que esse resultado negativo pode ter uma implicação pedagógica muito

[10] As frequências não foram apresentadas devido às limitações de tamanho do artigo.
[11] A exemplo dos estudos sobre letramento.

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, identifico 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 dessas práticas em relação à habilidade de processamento estão captando uma diferença, normalmente expressiva, nos resultados dos alunos, entre não conseguir ler e passar a ler, 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 suas salas aula. Conforme Soares, M. (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 (...). 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 esse resultado 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.

Quanto aos resultados obtidos para as práticas de cópia, ditado e caligrafia eles obtiveram significância estatística com 95% de confiabilidade e correlação

positiva, para o aprendizado de processamento no 2º ano, e correlações negativas, para as habilidades de localização, integração e apreensão de aspectos discursivos, no 3º ano, e 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 o resultado positivo das práticas de ditado, cópia e caligrafia é coerente com os objetivos do 2º ano, no qual se foca o processo de alfabetização e a atenção dos alunos está fortemente relacionada com análises reflexivas sobre a constituição do código alfabético, ainda que não seja essa a direção do professor quando realiza esse tipo de atividade. Destaco ainda que no 2º ano o trabalho dos professores esteve extremamente voltado para a escrita. 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%, enquanto o percentual que declarou 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.

Quanto ao 3º ano, duas das práticas investigadas apresentaram resultados significativos. A leitura realizada pelo professor para os alunos apresentou correlação positiva com o aprendizado e foi a modalidade de prática que se manteve significativa e com potencial para agregar conhecimento mais variado aos alunos em termos de habilidades. O efeito dessa prática surge modestamente na habilidade de localização no 2º e se afirma em relação ao 3º ano, 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. 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, as frequências de práticas dos professores mostram 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, acarretam um impacto negativo nos resultados dos 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, 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.

Em termos de implicações para as políticas públicas, dois caminhos principais poderiam ser trilhados: (i) o enfoque junto aos professores e gestores quanto aos resultados de práticas que se mostraram eficientes em estudos baseados em evidências, a facilitação do uso de materiais pedagógicos apropriados e variados e de livros para uso próprio (ii) o investimento em programas de oferta de atividades e de materiais para leitura, que não dependam exclusivamente do professor de sala de aula, como é o caso de bibliotecas com profissionais para atividades alternativas de leitura, incentivos à participação dos

alunos em programas culturais. Além disso, resultados como os deste estudo podem ser considerados por programas governamentais como, por exemplo, para a reformulação de materiais pedagógicos, estreitando-se, assim, as relações de colaboração entre as pesquisas e as políticas educacionais.

Referências:

ARAÚJO, C.H; LUZIO, N. **Leitura na educação básica**. Brasília: Inep**,** 2004. In: Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/leitura.htm> Acesso em: 04 fev. 2012.

COTTON, K. Effective schooling practices: a research synthesis 1995 update. The Northwest
Regional Educational Laboratory, 1995. Disponível em: httphttp://frank.mtsu.edu/~jhausler/Effective_Schooling_Practices.htm

RUTTER, et al (1979). **Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children.** London: Open Books. *Apud*: Brooke, N., Soares J. F. (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar - Origem e trajetória.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SLAVIN, R. E. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes:** uma base de pesquisa para a reforma da educação na América Latina. Traduzido por Paulo Martins Garchet. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma na América Latina e Caribe, 1996.

SOARES, F. J. **O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007