

Relatório do “National Reading Panel” dos Estados Unidos (2000)

Artur Gomes de Morais

NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 Apr. 2020.

Em 1997, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a constituição de um grupo de trabalho denominado “National Reading Panel” (NRP), que tinha por objetivo avaliar a efetividade de diferentes métodos usados no ensino de alfabetização. Três anos depois, veio à luz um extenso relatório, cujo título, traduzido para o português, seria algo como “*Ensinando crianças a ler: uma avaliação baseada em evidências da literatura científica sobre alfabetização e suas implicações para o ensino de alfabetização – relatórios dos subgrupos*”. Se três décadas antes as querelas sobre melhores métodos de alfabetização, pautadas por argumentos científicos, já tinham se instituído no mundo anglo-saxão (Chall, 1967), o relatório do NRP, de 2000, aqui enfocado, veio trazer mais combustível à disputa entre grupos que atuam no campo da alfabetização e que continuam lutando por hegemonia, tanto no plano acadêmico como no que diz respeito a políticas educacionais e seus efeitos.

O documento – após uma breve seção de agradecimentos e apresentação das equipes de especialistas envolvidos – está constituído por seis capítulos. Depois do primeiro, no qual são descritos os processos adotados para selecionar, revisar e analisar as pesquisas consideradas relevantes sobre o ensino de alfabetização, o leitor encontra cinco capítulos que correspondem a tópicos que os especialistas julgaram ser os mais importantes quando o tema é o ensino de alfabetização. O capítulo 2 trata de “Alphabetic”, um rótulo usado para incluir os temas “Consciência Fonêmica” e “Instrução Fônica”. Já os capítulos seguintes, 3 a 6, dedicam-se, respectivamente, aos temas “Fluência”, “Compreensão”, “Formação do Professor e Alfabetização” e “Tecnologia Informática e Alfabetização”. Na presente resenha,

traremos algumas das principais informações produzidas pelos subgrupos em cada um daqueles blocos temáticos ou capítulos. Ao revisar esses dados sobre o que o NRP conclui e prescreve, faremos também ponderações a respeito dos pressupostos e implicações das ideias lá defendidas.

No capítulo 1, que descreve a metodologia adotada pelo NRP para selecionar e analisar estudos no campo da alfabetização, tomamos conhecimento de que somente pesquisas experimentais e quase experimentais foram admitidas como “baseadas em evidências científicas”. Fica claro que os especialistas julgaram como pesquisa “rigorosa”, “objetiva” e “relevante” o que partia de uma filosofia da ciência de corte positivista, de modo que “somente uma pequena fração de toda a literatura de pesquisas sobre alfabetização atendia os critérios do Painel para caber nos tópicos analisados” (NRP, 2000, p. 1-5 – tradução nossa). Essa pequena fração, obviamente, não incluía qualquer estudo de orientação construtivista e, dessa forma, em nenhuma passagem são revisadas investigações acerca dos conhecimentos necessários para que os aprendizes compreendam o sistema de notação alfabética. O leitor brasileiro deverá estar alerta para o fato de que, como no mundo anglo-saxão a alfabetização prioriza o ensino de leitura, não há no NRP uma discussão sobre o começo do aprendizado da ortografia ou sobre a produção de textos no processo de alfabetização.

O longo tópico denominado “Alphabetics” (176 páginas) contém duas partes: “Ensino de Consciência Fonêmica” e “Instrução Fônica”, esta última correspondendo ao ensino sistemático das relações grafema-fonema. Quanto ao primeiro tema, o NRP não só afirma que desenvolver consciência fonêmica é uma condição necessária para uma criança se alfabetizar, como prescreve um treinamento precoce e bem padronizado dessa parte. Na concepção dos especialistas do NRP, o treinamento mais efetivo deveria ter uma duração entre 5 e 18 horas, ser realizado com pequenos grupos de crianças nos dois anos anteriores à primeira série e envolver uma ou duas tarefas de manipulação de fonemas em concomitância com a manipulação de letras com as quais as palavras em foco seriam escritas. O leitor não encontra, contudo, qualquer evidência de que outras didáticas que visem a promover a consciência fonológica não seriam tão eficientes quanto o tipo de treino prescrito pelo NRP. Como o foco recaiu exclusivamente sobre a consciência fonêmica, tampouco se encontra uma discussão sobre como a consciência de outros segmentos sonoros (sílabas, rimas) contribuiria para o aprendizado da escrita alfabética.

Na seção sobre “Instrução Fônica”, foram examinados 38 estudos experimentais ou quase experimentais nos quais eram feitas comparações entre grupos de crianças que tinham recebido ensino “sistemático”, “assistemático” ou “nenhum ensino” sobre relações entre grafemas e fonemas. As conclusões do NRP reafirmam a superioridade de didáticas que ensinam sistematicamente aquelas relações, algo que também já tinha sido demonstrado na literatura de língua inglesa referente à alfabetização, e indicam que não haveria diferença entre tal ensino ser feito individualmente, em pequenos grupos ou no coletivo da sala de aula. A “instrução fônica sistemática”, recordemos, consiste na transmissão e repetição de informações sobre relações grafema-fonema, sem levar em conta se a criança compreende que as letras substituem unidades sonoras no interior das sílabas.

No capítulo 3, intitulado “Fluência”, os especialistas concluem que a leitura oral guiada, sobretudo a “repetida”, produziria uma melhoria da fluência. Ler muitas vezes um texto em voz alta, com *feedback* do professor ou de outro adulto, seria um procedimento efetivo para promover habilidades de leitura. O que não fica claro, no entanto, é se esse expediente seria adequado para todos os aprendizes ou se teria melhores efeitos para crianças com reais dificuldades. O conceito de fluência, no documento, refere-se às habilidades de ler um texto rapidamente, com precisão e expressão adequada, mas não há um aprofundamento da discussão das relações entre a fluência e a compreensão de textos, tema que há muito é tratado na literatura.

O tópico seguinte, “Compreensão”, tem conclusões limitadas porque, segundo os especialistas, poucos estudos cumpririam os critérios metodológicos (próprios de estudos experimentais e quase experimentais) que o NRP teria adotado. As recomendações finais apresentadas tendem a defender um ensino explícito da compreensão de textos, sem deixar claro, por exemplo, o papel da prática de leitura silenciosa no avanço da compreensão. De algum modo, a opção dos especialistas do subgrupo em foco por não se alongar em recomendações para um ensino de compreensão “baseado em critérios científicos” nos leva a questionar se, de acordo com a concepção norteadora do NRP, um investimento maior no ensino de “Alphabetic” (consciência fonêmica e instrução sobre relações grafema-fonema) não seria visto como mais importante que o da compreensão leitora em si.

Os dois últimos capítulos, como já dito, enfocam os temas “Formação do Professor e Alfabetização” e “Tecnologia Informática e Alfabetização”. Com relação ao primeiro tema, o NRP selecionou 32 estudos que examinavam o efeito da formação inicial e continuada no desempenho de alfabetizadores, mas excluiu a maioria (21) porque não tinha dados sobre o desempenho dos alunos e dos docentes das turmas estudadas. Essa estranha exigência fez com que a meta-análise realizada pelos especialistas responsáveis por esse tema não produzisse conclusões particularmente significativas. Constatou-se, por exemplo, que “os professores podem ser ensinados a melhorar sua atuação tanto na formação inicial como quando em serviço” (NRP, 2000, p. 5-13 – tradução nossa).

Algo semelhante ocorreu quando foram revisadas pesquisas sobre o efeito do uso de tecnologia informática na alfabetização. Os critérios para selecionar os estudos que poderiam ser revistos excluíram a maioria das publicações disponíveis sobre o tema e, curiosamente, o relatório indica que todos os estudos encontrados eram unânimes em apontar efeitos positivos sobre o emprego de informática na alfabetização. Sugestões para futuras pesquisas revelavam a necessidade de examinar contribuições das tecnologias digitais para a solução de problemas específicos no ensino de alfabetização (NRP, 2000).

Os impactos do relatório do NRP sobre o ensino de alfabetização têm sido observados de modo muito evidente desde sua publicação. No mundo de língua inglesa e francófono, vemos uma luta crescente por hegemonia do discurso que defende a definição de como ensinar “com base em evidências científicas”, como se não fossem legítimas as pesquisas feitas fora dos ditames da psicologia experimental. No plano acadêmico, entendemos que esse viés colabora para o “apagamento” das

análises formuladas por outras perspectivas epistemológicas e também por outras disciplinas que tanto têm a contribuir no campo da alfabetização (como a história, a antropologia, a sociologia etc.).

No âmbito pedagógico, as prescrições formuladas pelo NRP têm fortalecido um movimento de homogeneização e padronização do ensino de alfabetização, no qual o treinamento da consciência fonêmica e o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas têm lugar prioritário e antecipado, em detrimento da imersão da criança no mundo dos textos reais, com vistas à ampliação de seu letramento e de sua motivação para ler e escrever textos. Adotando uma perspectiva de aprendizagem claramente associacionista, tais propostas de ensino desconsideram os aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética que a criança precisa, gradativamente, compreender, para que então, sim, possa se beneficiar do ensino sistemático das convenções letra-som daquele sistema.

Esse “fenômeno de padronização”, que nos Estados Unidos foi implantado em nível federal durante o governo de George Bush, pelo programa “No Child Left Behind” de 2003, tem, paralelamente, repercussões nas políticas editoriais de livros e outros materiais didáticos voltados à alfabetização, fortalecendo não só certo movimento de unificação nos modos de alfabetizar, como uma explícita tentativa de interferência na liberdade dos docentes para decidirem as sequências didáticas e os recursos que utilizarão para suas turmas específicas.

As recomendações do NRP também provocam certa priorização de testes de leitura (e nenhuma medida de escrita) nas avaliações em larga escala voltadas à alfabetização. Segundo Papen (2015), como o que é exigido nas avaliações externas é o que foi padronizado nos materiais didáticos impostos, nas escolas públicas dos Estados Unidos, da Austrália e da Inglaterra até os livros que as crianças leem precisam ser os mesmos, para que aprendam exatamente o repertório de palavras que será cobrado nos exames nacionais. Em diferentes países, essas avaliações externas têm sido usadas, por um lado, para definir políticas de financiamento da pesquisa sobre ensino, aprendizagem e avaliação da alfabetização, por outro lado, para medir a eficácia das práticas de alfabetização, rebatendo em políticas que implicam premiações ou punições, maior ou menor investimento em escolas e professores.

No Brasil, logo no início do atual milênio, assistimos a iniciativas de empresários e pesquisadores de orientação experimental (psicólogos e fonoaudiólogos) no sentido de pressionar o Congresso Nacional a ingerir sobre os modos de alfabetizar em nosso País (Brasil. CD, 2003). Aqui, as propostas de padronização passaram a ter como bandeira a defesa exclusiva do “método fônico”, como se *phonics* ou *phonics instruction* fossem traduções literais dos velhos métodos fônicos, que treinavam as crianças a pronunciar fonemas em voz alta e memorizar as letras correspondentes.

No período que vai de 2000 a 2016, tivemos pouco ou nenhum impacto direto das derivações do relatório do NRP na definição de políticas brasileiras relacionadas à avaliação da alfabetização e à aquisição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Lembremos que o PNLD, com suas normais variações de critérios de avaliação de livros de alfabetização, sempre teve atenção especial para o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto às avaliações externas, recordemos que a Provinha Brasil desde sua primeira versão incluía descritores relativos a diferentes habilidades de compreensão leitora e que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tinha, ademais, descritores que mediam habilidades de ortografia e de produção de textos escritos.

No ano de 2019, o cenário brasileiro mudou. A Política Nacional de Alfabetização imposta pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, propõe-se a aderir explicitamente a prescrições feitas pelo NRP, de maneira que o financiamento de todas as políticas públicas de alfabetização (formação inicial e continuada de alfabetizadores, produção de materiais didáticos, avaliações externas) deveria se moldar ao que resultou como programa legitimado pelo relatório do NRP.

Para participar do debate dos pressupostos que estão por trás daquela política, parece-nos extremamente saudável que os estudiosos brasileiros do campo da alfabetização conheçam, com um mínimo de profundidade, o que foi o “National Reading Panel” americano e o que seu relatório final prescreve. Por isso, mesmo com 20 anos de sua divulgação, recomendamos a (re)leitura urgente desse documento.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Seção 1 – extra, p. 15.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2003. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”.

CHALL, J. S. *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw Hill, 1967.

PAPEN, U. *Literacy and education: policy, practice and public opinion*. London: Routledge, 2015.

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na pós-graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 21 de maio de 2020

Aprovado em 30 de junho de 2020