

7

Alfabetização, fracasso escolar e políticas públicas

João Batista Araújo e Oliveira

Instituto Alfa e Beto

Alfabetização e fracasso escolar

O objetivo de uma política pública é promover a equidade, isto é, assegurar que a distribuição de recursos arrecadados pelo governo beneficie mais, e, portanto, desigualmente, os menos favorecidos. Para atingir esse objetivo, políticas públicas precisam ser eficientes, ou seja, apresentar um grau ótimo de qualidade em relação ao custo. Do ponto de vista da equidade, cabe indagar se as políticas públicas vigentes asseguram que as crianças que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental se encontram em igualdade de condições para se alfabetizar e se, ao final do 1º ano, as crianças foram alfabetizadas de maneira suficiente para prosseguir os estudos com chance de sucesso.

A resposta à primeira questão exigiria a aplicação de testes que revelassem o domínio de competências que hoje se esperam de crianças que concluem a pré-escola. Não existem dados disponíveis sobre esse tema. Felizmente, no entanto, ainda que essas condições não estejam presentes, há evidências de que é possível alfabetizar a esmagadora maioria das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, mesmo que elas não tenham tido acesso à pré-escola ou que não tenham adquirido o domínio daquelas habilidades. Um exemplo são os resultados obtidos com a aplicação do Programa Alfa e Beto em alunos de escolas públicas no Estado do Rio Grande

do Sul, em que, já ao final do primeiro ano de sua aplicação, os alunos obtiveram a maior média entre todos os métodos aplicados (67,87) como indicado no Quadro 2. Além disso, 74,5% dos alunos do Programa ficaram acima do resultado mínimo, de 40 pontos, e 43% obtiveram desempenho superior a 90 pontos, considerado "muito bom" (Ioschpe, 2008). A concentração dos alunos do Programa Alfa e Beto nos níveis superiores da distribuição também foi constatada na avaliação realizada em 2010 (Fundação Cesgranrio, 2010).

A segunda questão refere-se aos resultados da alfabetização e sua relação com o sucesso escolar. O Quadro 1 apresenta os resultados da aplicação de um teste de alfabetização aplicado pelo Instituto Alfa e Beto em outubro de 2009 a 359.060 alunos do 2º ao 5º ano em 363 municípios de todas as unidades da federação. A maioria dos municípios desse grupo tinha uma nota inferior a 165 pontos na Prova Brasil, média pouco inferior à média nacional dessa prova em 2007. O teste incluiu um ditado de palavras, ditado de frases, redação de uma frase a partir de um estímulo visual e redação a partir de um tema. O aluno é considerado alfabetizado se acertar pelo menos 60% dos itens dos ditados e redigir pelo menos três de cinco frases de forma legível e inteligível.

Os resultados dos testes apresentam três conclusões relevantes para a presente discussão. Primeiro, associando esses resultados com as notas da Prova Brasil,

podemos inferir que contingentes expressivos de crianças das escolas públicas não são alfabetizadas até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental, e que a grande maioria das crianças leva três ou quatro anos para se alfabetizar. Segundo, mais anos de escolaridade ajudam a criança a adquirir competências de alfabetização, mas essas competências são adquiridas de forma ineficiente, e não como fruto de um processo de ensino. Terceiro, a falta de uma alfabetização eficiente, no 1º ano do Ensino Fundamental, pode ser um fator que explica os baixos índices de rendimento dos alunos na Prova Brasil.

Quadro 1. Médias dos alunos em Leitura e Escrita por método.

Método	Média	Desvio-padrão
Geral	61,24	33,69
Alfa e Beto	67,87	33,02
Método A	58,58	34,06
Método B	62,97	22,70
Grupo-controle	54,41	34,03
Método C	62,83	32,61

Quadro 2. Resultados de testes de alfabetização (MEC, 2009).

Ano / Série	Não alfabetizado		Alfabetizado						Total	
			Defasado		Regular		Sem informação sobre a idade			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2º ano / 1ª série	80.694	86,4%	5.033	5,4%	4.669	5,0%	2.970	3,2%	93.366	26,0%
3º ano / 2ª série	63.159	73,5%	7.415	8,6%	10.407	12,1%	4.899	5,7%	85.880	23,9%
4º ano / 3ª série	74.507	60,7%	15.502	12,6%	24.752	20,2%	8.051	6,6%	122.812	34,2%
5º ano / 4ª série	21.150	50,0%	6.170	14,6%	11.793	27,9%	3.152	7,5%	42.265	11,8%
Outros	11.204	76,0%	0	0,0%	3.533	24,0%	0	0,0%	14.737	4,1%
Total geral	250.714	69,8%	34.120	9,5%	55.154	15,4%	19.072	5,3%	359.060	100,0%

(Fonte: IAB/PAA, outubro de 2009).

Portanto, as deficiências nas práticas de alfabetização estão fortemente associadas ao fracasso escolar, avaliado tanto em termos do domínio específico das habilidades de alfabetização quanto no sentido de inviabilizar a aprendizagem dos conteúdos escolares das séries iniciais. No restante deste artigo examinamos em que medida essas práticas decorrem de políticas de alfabetização.

Políticas de alfabetização:

Os PCNs e a definição de alfabetização

Os JPCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – constituem o melhor indicador das políticas de alfabetização, pois eles orientam as demais ações do Ministério da Educação, da formação de professores pelas Universidades e são reproduzidos, quase sempre sem qualquer alteração, pelas propostas de alfabetização de estados e municípios (Brasil, 1997a).

Conforme já analisamos em outra oportunidade (Oliveira, 2010), os PCNs não apresentam uma defini-

ção de alfabetização e associam a definição de alfabetização com o conceito de letramento. Esse conceito não é definido com clareza nem nos PCNs nem no livro de Soares, *Letramento em três gêneros* (1998), que consagrou o termo e sua relação com o conceito de alfabetização. Essencialmente os PCNs usam expressões como “alfabetização é também...” (compreensão ou letramento) ou “alfabetização não é apenas...” (decodificação), mas em nenhum momento dizem o que é uma coisa e outra. Ao contrário, misturam os termos alfabetização e letramento e afirmam que esses são conceitos indissociáveis. Ora, se são indissociáveis, seria impossível promover atividades de letramento independentemente de atividades de alfabetização. Qualquer que seja o conceito de letramento, dificilmente seria possível justificar tal indissociabilidade, do ponto de vista lógico. O texto dos PCNs não define as competências da alfabetização, menciona de passagem a decodificação e ignora totalmente questões relacionadas com método e com fluência de leitura. Apesar disso, o texto afirma que as reflexões nele contidas se baseiam no paradigma dominante de alfabetização (Brasil, 1997b). Para um texto publicado no ano de

1997, esta é uma afirmação nada consistente com o paradigma da ciência cognitiva da leitura encontrado pelo menos desde meados da década de 1980 nas revistas internacionais de maior prestígio e circulação. Todas as demais publicações do MEC sobre o tema, e especialmente as publicações do Pró-letramento, de autoria do grupo do CEALE / UFMG são consistentes com essas orientações (Batista, 2006). Essas publicações, e as referências bibliográficas nelas contidas, constituem referência para os cursos de formação e de capacitação e aperfeiçoamento de professores alfabetizadores.

Políticas de alfabetização: As cartilhas de alfabetização

A cada três anos, o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – promove a aquisição de livros didáticos. A partir de 2007, os livros didáticos para as duas séries iniciais passaram a se constituir numa coleção de dois volumes, um para cada ano, e compõem o que se convencionou chamar de “ciclo de alfabetização e letramento linguístico”. Nos editais relativos à convocação das editoras, o FNDE especifica as características desses livros e recomenda, tanto no edital de 2007 quanto no de 2009, que as atividades de decodificação constituam o foco do ensino. O FNDE também inclui a dimensão de fluência de leitura entre os requisitos para aprovação das cartilhas.

O Quadro 3 apresenta o resultado de uma análise realizada nas 19 cartilhas que foram aprovadas pelo FNDE para adoção a partir do ano letivo de 2010.

Esse quadro revela que as cartilhas simplesmente não tratam da questão da decodificação de forma relevante ou significativa. E nenhuma delas apresenta, nos livros do aluno, atividades adequadas ao desenvolvimento da fluência de leitura. Embora inconsistentes com o Edital do FNDE, as cartilhas são totalmente consistentes com a linguagem dos PCNs, e, certamente, com as convicções dos avaliadores contratados pelo FNDE para analisá-las.

Trata-se de um caso comum na implementação de políticas públicas. A presença dos requisitos de decodificação e fluência, no Edital, foi fruto de exigências pessoais do Ministro da Educação, Fernando Haddad, e, possivelmente, tais requisitos foram incluídos apesar

das resistências internas das equipes do MEC responsáveis pela elaboração do Edital¹. Do ponto de vista de implementação de políticas públicas, é perfeitamente previsível a atitude que levou os analistas a ignorar esses itens do Edital. Menos compreensível, pois se trata de um descumprimento formal a um aspecto central da licitação, é a atitude permissiva do FNDE, normalmente tão rigoroso em seus critérios de eliminação e sujeito que está às sanções da Lei de Licitações, do Tribunal de Contas da União e de ações da Promotoria Pública. Para entender melhor o processo dialético da implementação de políticas públicas seria interessante examinar se cartilhas que respeitaram as orientações do MEC foram desclassificadas. No entanto esse dado não é de conhecimento público.

Políticas de alfabetização: Os testes de alfabetização

Existem no Brasil pelo menos cinco testes que se propõem a medir competências de alfabetização: a Provinha Brasil, do MEC, e testes organizados ou encomendados por Secretarias Estaduais de Educação, como o SPAECE (Ceará), o SIMAVE (MG) e os testes usados no SARESP e no Rio Grande do Sul (MEC, 2009b; SPAECE, 2009; SIMAVE, 2009; SARESP, 2004; Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2009). O CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, participa da elaboração de vários desses testes, e a Fundação CESGRANRIO participa de pelo menos um deles. Apesar de diferenças entre os testes, especialmente nos itens usados para medir competências de decodificação, todos eles partem de pressupostos bastante semelhantes, pois repousam nas definições constantes dos PCNs – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe registrar, portanto, a importância e influência dos PCNs como balizador de políticas públicas.

O Quadro 4 apresenta a lista de indicadores usados nesses testes. A lista inclui apenas os indicadores relacionados com habilidades que, à luz da literatura científica, poderiam ser considerados de alguma forma

¹ Essas afirmações são feitas com base em conversas mantidas pelo autor com o Ministro Fernando Haddad e refletem a interpretação do autor. Em 2006, o autor participou de uma comitiva presidida pelo Ministro Fernando Haddad à Inglaterra, na qual o tópico da alfabetização foi um dos mais importantes. Logo antes desta visita, o Ministro declarou ao jornal Folha de São Paulo (11/02/2006) sua intenção de abrir um debate sobre a questão dos métodos de alfabetização.

associados ao conceito de decodificação. Foram excluídos itens não relevantes, como, por exemplo, a capacidade de escrever o próprio nome. A lista não inclui

os itens relacionados com o conceito de compreensão e que, na maioria desses testes, envolve a maioria de indicadores e itens.

Quadro 3. Principais tipos de atividades nas cartilhas analisadas.

Número	Total de atividades	Decodificação Total	Decodificação %	Voc. e Compr.	%	Outras atividades	%	Atividades não pertinentes	%
1	88	2	2,2	17 + 19	40,0	49		6	6,8
2	54	-	-	2 + 20	40,0	31		1	1,8
3	20	2	10,0	3 + 3	30,0	12		-	-
4	48	--	-	7 + 36	93,0	6		-	-
5	14	-	-	3 + 5	43,0	5		-	-
6	40	3	7,5	4 + 0	10,0	29		2	5,0
7	22	-	-	11 + 13	37,0	11		-	-
8	65	3	4,6	11 + 13	37,0	37		-	-
9	30	1	3,3	10 + 10	67,0	9		-	-
10	40	-	-	2 + 10	35,0	26		-	-
11	51	-	-	9 + 14	45,0	19		7	13,7
12	86	10	11,6	2 + 31	38,5	20		18	20,9
13	108	-	-	2 + 50	48,0	41		13	12,0
14	11	-	-	6 + 1	33,0	1		3	27,2
15	42	-	-	4 + 21	60,0	4		12	28,6
16	73	-	-	4 + 33	50,7	24		10	13,7
17	42	-	-	6 + 19	48,2	1		16	37,2
18	75	2	2,6	4 + 37	55,0	22		3	4,0
19	43	-	-	2 + 4	14,0	29		4	9,3
Total	952	23	0,02	358	37,5	348	36,5	95	10

Fonte: Oliveira (2010).

Quadro 4. Descritores usados nos vários testes de alfabetização.

Descritor	Provinha Brasil	SPAECE	SIMAVE	SAERS	RS
Identificar letras	X	X	X		X
Reconhecer Letras	X	X	X		X
Usar maiúsculas, minúsculas, cursivas		X			
Identificar a direção da escrita		X			
Ordenar a escrita (disposição no papel)					X
Segmentar palavras escritas		X			
Segmentar palavras em sílabas					X
Identificar rimas em textos escritos		X		X	
Contar sílabas	X	X	X		
Identificar sílaba no início da palavra		X	X		
Identificar sílaba no meio da palavra		X			
Identificar som da sílaba			X		
Decodificar palavras (sílabas CV)	X	X	X	X	
Decodificar palavras (sílabas CVC)	X	X	X	X	
Identificar o conceito de palavras		X			
Ler palavras	X			X	
Identificar e escrever palavras observando sinais de nasalização					X

Fonte: Oliveira & Silva, 2010.

A Provinha Brasil, por exemplo, apresenta seis descritores: dois deles referem-se à identificação e reconhecimento de letras – habilidades que seriam plausíveis investigar no início do processo de alfabetização. Três outras se referem à capacidade de decodificar palavras, diferenciando-as pelo tipo de sílaba ou pelo contexto (ler palavras no contexto de uma frase). E uma delas refere-se à habilidade de contar sílabas – um indicador de consciência fonológica normalmente presente em crianças de 4 anos de idade. A Prova do SIMAVE possui mais indicadores relacionados com a identificação de sílabas – refletindo possivelmente um entendimento de que o código seria silábico, e não alfabético. A Prova do SPAECE inclui descritores adicionais relacionados com consciência fonológica.

Desse quadro, pode-se depreender que, apesar de conterem alguns elementos em comum, não existe consenso a respeito do construto (alfabetizar), nem das competências que permitiriam mensurá-lo (decodificar), nem a respeito das formas adequadas para obter sua medida. Por exemplo, o indicador “decodificar palavras” significa diferentes competências para os diferentes testes. Raramente, como veremos adiante, a

avaliação dessa competência chega ao nível do fonema – que está na base do sistema alfabético de escrita. Em outras palavras, os testes usados para avaliar a alfabetização, no Brasil, carecem não apenas de validade de construto, mas da própria especificação adequada do construto. Embora o objetivo do artigo esteja esgotado na sua essência, pode ser útil examinar as demais questões levantadas anteriormente, especialmente entender o que medem os itens usuais em testes de alfabetização no Brasil.

Para efeito de análise, basta contrastar a lista de especificações usadas no Brasil com as especificações usadas na maioria dos testes internacionais usados para os mesmos fins, tais como o GORT (*Gray Oral Reading Test*), QRI (*Qualitative Reading Inventory*), o WJPC (*Woodcock-Johnson Passage Comprehension subtest*) e o PIAT (o teste de compreensão que integra o *Peabody Individual Achievement Test*) (Cutting & Scarborough, 2006; Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Todos esses testes, de uma forma ou outra, se apoiam em classificações de competências de alfabetização consistentes com o modelo proposto por Hoover e Gough desde 1990, que se encontra ilustrado abaixo.

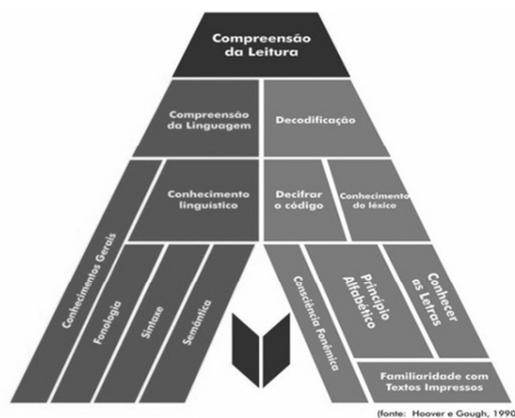


Figura 1. Descritores de alfabetização (Fonte: Hoover & Gough, 1990).

Outro aspecto importante: não há consenso sobre a série escolar a que se relacionam os testes. Exceto no teste do SARESP (1º ano) e do SPAECE (2º ano), os testes não especificam com clareza a série em que devem ser aplicados. A Provinha Brasil, segundo se pode inferir, pode ser aplicada em qualquer das três primeiras séries. Esse fato, por si mesmo, já ilustra a

dificuldade existente, no país, em lidar com o conceito de alfabetização.

Mas também reflete o desafio subjacente a qualquer política pública, que é o de promover a equidade. Qualquer escola particular, no Brasil, afirma que seus alunos são alfabetizados no 1º ano escolar. Seria difícil achar uma família que matriculasse seu filho numa

escola que não tivesse essa política. A existência de duas políticas – uma política clara e bem definida nas escolas privadas, e outra ambígua e melíflua para as escolas públicas – corrobora a tese subjacente ao presente ensaio, de que as políticas públicas de alfabetização contribuem para manter e aumentar as desigualdades sociais no país.

Conclusão

O exame das políticas públicas de alfabetização e suas decorrências, especialmente relacionadas com as cartilhas e testes de alfabetização, sugere que essas políticas, ao se desviarem do paradigma científico da ciência cognitiva da leitura, contribuem para manter e, talvez, aumentar as inequidades produzidas pelo siste-

ma educacional. Tal afirmação não equivale a dizer que essas são as únicas causas dos problemas educacionais, pois há problemas subjacentes à formação dos professores e à gestão dos sistemas de ensino e das escolas que são mais graves e determinantes da qualidade da educação.

Ou seja, nada garante o sucesso do ensino, em geral, e da alfabetização, em particular, se tivéssemos definições claras do que seja alfabetização, programas de ensino e orientações metodológicas consistentes com a ciência cognitiva da leitura, programas de formação de professores alfabetizadores e matérias de ensino baseados em literatura científica atualizada. Essas são apenas condições necessárias – não são suficientes. Mas são condições necessárias e, portanto, precisam ser estabelecidas para que haja progresso nos indicadores educacionais do país.

Referências

- Batista, A. A. (2006). *Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; Belo Horizonte: UFMG, CEALE.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Vol. 1). Brasília: Autor.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Língua portuguesa* (Vol. 2). Brasília: Autor.
- Cutting, L. E. & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- Folha Online. (2006). *MEC discute a volta do "vovô viu a uva"*. Recuperado em 4 abril, 2011, de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18359.shtml>.
- Fundação CESGRANRIO. (2008). *Relatório: Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças com 6 anos*. Rio de Janeiro: Autor. Não está no texto
- Fundação CESGRANRIO. (2010). *Avaliação da Alfabetização de Crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2009. Relatório Geral 2010*. Rio de Janeiro: Autor.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Ioschpe, G. (2008). *Método de alfabetização: O experimento gaúcho*. São Paulo: Editora Abril. Recuperado em 28 março, 2001, de http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_240408.shtml.
- Keenan, J. M., Betjemann, R.S. & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *In Scientific Studies of Reading*, 12, 3, 281-300.
- MEC. (2009a). *Provinha Brasil. Caderno do aluno. Teste 1. Primeiro semestre 2009*. Brasília: MEC / INEP.
- MEC. (2009b). *Provinha Brasil. Matriz de Referência*. Brasília: MEC / INEP.
- MEC. (2009c). *Provinha Brasil. Reflexões sobre a prática*. Brasília: MEC / INEP.
- Oliveira, J. B. A. (2010). Cartilhas de alfabetização: A redescoberta do código alfabético. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18, 69, pp. 669-710.
- Oliveira, J. B. A. & Silva, L. C. F. (2010, novembro). Para que servem os testes de alfabetização? *Comunicação Oral, V Congresso Internacional em Avaliação Educacional*, Fortaleza, CE, Brasil.
- SARESP. (2004). *Prova de Leitura e Escrita. 1ª série*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.
- Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. (2009). *Matriz de referência da Proposta Curricular - Leitura e Escrita, 1º e 2º anos. Projeto para alfabetização de crianças com seis e sete anos*. Porto Alegre: Autor.
- SIMAVE. (2009). *Boletim Pedagógico 16 - Proalfa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SPAECE. (2009). *Relatório do SPAECE - Alfa, 2009*. Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará.