



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio

Brasil

Batista Araujo e Oliveira, João

Avaliação em Alfabetização

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 13, núm. 48, julio-septiembre, 2005, pp. 375

-382

Fundação Cesgranrio

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537940007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Avaliação em Alfabetização

João Batista Araujo e Oliveira

Resumo

O presente artigo analisa as competências da alfabetização com base nas recentes descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura. De modo particular demonstra a necessidade de basear as matrizes de avaliação em conceitos claros e sólidos que diferenciam as diferentes competências, especialmente a diferença entre ler e compreender. O artigo também analisa a proposta para avaliação da alfabetização na 2º. série do ensino fundamental formulada pelo CEALE/UFMG e mostra sua fragilidade para avaliar, de forma independente, as competências de leitura e compreensão.

Palavras-chave: Alfabetização. Competências da alfabetização. Diferença entre leitura e compreensão. Avaliação da alfabetização.

Abstract Literacy Evaluation

The paper discusses how a wrong definition and partial understanding of the skills involved in teaching to read and write can lead to the development of assessments which do not allow correct inferences about the reading and writing competencies acquired by students. In particular, the confusion between reading and understanding precludes the correct interpretation of test results. The author

suggests that the definition and competencies shared by the international academic community might be more adequate to assess beginning reading and writing skills.

Keywords: Literacy. Literacy skills. Differences between reading and understanding. Literacy evaluation.

Resumen Avaluación en la alfabetización

Este artículo analiza las competencias de la alfabetización con base a los recientes descubrimientos de la Ciencia Cognitiva de la Lectura. De modo particular demuestra la necesidad de basar las matrices de la evaluación en

conceptos claros y sólidos que diferencian las diferentes competencias, especialmente la diferencia entre leer y comprender. El artículo también analiza la propuesta para la evaluación de la alfabetización en la 2º curso de la enseñanza fundamental formulada por CEALE/UFMG y muestra su fragilidad para evaluar, de forma independiente, las competencias de lectura y comprensión.
Palabras clave: Alfabetización. Competencias de la alfabetización. Diferencia entre lectura y comprensión. Evaluación de la alfabetización.

Introdução

O Brasil não possui testes padronizados para avaliar a alfabetização¹. Isso se aplica tanto às etapas mais básicas quanto mais avançadas da aquisição da leitura e escrita. Diversas Secretarias Municipais de Educação utilizam testes para avaliar competências de alfabetização em suas redes de ensino. O autor tem conhecimento de dezenas desses tipos de testes, normalmente produzidos de forma artesanal pelas equipes das Secretarias ou das IES locais. Nenhum desses testes respeita os princípios psicométricos mais elementares, portanto geram pouco conhecimento útil ou generalizável.

A elaboração de um teste adequado depende da definição de alfabetização. Diferentes definições levam a diferentes indicadores, diferentes matrizes e, consequentemente, diferentes itens. O primeiro problema a ser abordado, portanto, é o da definição do que seja alfabetizar.

O que é alfabetizar

As definições de alfabetização mais correntes no Brasil diferem do que se encontra nos periódicos científicos de maior circulação internacional. A referência usual no Brasil são os PCNs² - Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais. Na verdade, os PCNs evitam definir alfabetização, mas quando o tentam fazer, confundem leitura com compreensão, escrita com produção de textos. Em consequência, os testes baseados nessa conceção refletem esse erro conceitual e consequentemente

não medem nem leitura nem compreensão. Trata-se de um problema elementar de lógica: um aluno que não sabe ler pode não responder a uma pergunta de compreensão porque não sabe ler, e não porque não a comprehenda. Da mesma forma, um aluno pode não produzir um texto simplesmente porque não consegue escrever as palavras de forma legível ou ortográfica, e não porque não possua as competências intelectuais para produzir um texto. Avaliar compreensão e produção de texto sem saber se o aluno domina as competências que lhes precedem resulta em testes que nem medem se o aluno está alfabetizado nem se é capaz de compreender ou produzir textos. Obviamente essa afirmação decorre da definição de alfabetização corrente na literatura científica – e não da definição de alfabetização baseada nos ambíguos conceitos de alfabetização apresentados nos PCNs.

Se tomarmos como base de referências publicações como por exemplo o National Reading Panel Report (NATIONAL READING PANEL, 2000), o National Literacy Strategy (OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, 2000) ou o Apprendre à Lire (FRANCE, 1998), que são formalmente equivalentes aos PCNs, ou se tomarmos como referência os autores e as publicações mais citadas na literatura científica internacional como Adams (1990), Oakhill e Beard (1999), ou McGuiness (2004), podemos observar um elevado nível de consenso entre os cientistas e formuladores de políticas educacionais dos outros países a respeito do

¹ Há testes desenvolvidos por estudiosos da alfabetização como Capovilla (USP), Pinheiro (UFMG) e Scliar-Cabral (UFSC) que avaliam competências associadas a importantes elementos do processo de alfabetização.

² Para uma crítica do conceito de alfabetização nos PCNs ver o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos da alfabetização (BRASIL, 2003).

assunto. Ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em

transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa.

Níveis de desenvolvimento do processo de alfabetização

Nível	Competências de Leitura	Competências de Escrita
1	Decodificar, isto é, produzir o som da palavra indicado pelas letras	Caligrafia: escrever de forma legível e com fluência
2	Identificar automaticamente a palavra	Ortografia: escrever respeitando regras ortográficas ³
3	Ler com fluência	Sintaxe: escrever frases com sentido e ordenação adequada

Dado que o objetivo de ler é compreender, e o objetivo de escrever é comunicar, aprender a ler e escrever envolvem três níveis de competência:

Ensinar essas competências em níveis progressivamente mais elaborados constitui o cerne do programa de ensino e do “processo” de alfabetização de praticamente todos os países do mundo que possuem um sistema alfabético de escrita. O processo de alfabetização, como definido ao final do parágrafo anterior, não se confunde com letramento, educação permanente ou outros objetivos meritórios da educação: ele tem princípio, meio e fim, e seu fim ocorre quando o aluno adquire o nível de fluência necessário para ter um mínimo de autonomia na leitura e escrita.

As competências relacionadas com os “objetivos” da aprendizagem da leitura, a compreensão e produção de textos são de natureza muito mais complexa. O ensino dessas competências antecede, acompanha e sucede o processo de alfabetização, mas é independente delas. As pessoas compreendem antes de saber ler e são capazes de contar histórias, fazer descrições ou relatar notícias antes de saber escrever. Tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico são independentes do processo da alfabetização. Embora sejam ensinadas durante a alfabetização (e em pré-escolas, onde existem), elas não se constituem no objeto próprio da alfabetização, e sim, no seu objetivo de longo prazo. A confusão entre o objetivo e o processo de alfabetização precisa ser superada para que o conceito possa emergir de

³ O grau de correção ortográfica deve ser graduado ao longo dos primeiros anos da escolaridade. Na língua portuguesa a maioria das convenções ortográficas são muito regulares e podem ser aprendidas ao final do processo de alfabetização (equivalente ao final da 1^a. série no sistema público). Da mesma forma a fluência na escrita e leitura devem ser graduadas ao longo do ensino fundamental. No caso da leitura, é necessária uma fluência mínima de 60 a 80 palavras para que haja compreensão. No caso da escrita, a fluência mínima para o aluno enfrentar os desafios da 2^a. série é próxima ao ritmo da fala pausada do professor que dita, por exemplo, uma tarefa de casa. Ou ao tempo considerado razável para copiar um texto ou tarefa. O aluno que não possui essa fluência na 2^a. série pode ser considerado um analfabeto funcional, pois seu nível de alfabetização não lhe permite funcionar adequadamente nesse nível. Testes adequados de alfabetização devem levar em conta a mensuração da fluência de leitura e escrita de textos, e não apenas de palavras.

forma clara e sem ambigüidades. Definida a natureza da alfabetização, cabe especificar as competências que permitem ao aluno tornar-se alfabetizado.

As competências da alfabetização

Os avanços da Psicologia Cognitiva da Leitura vêm permitindo um mapeamento bastante detalhado das competências que precedem, acompanham e se tornam possíveis com a alfabetização. Não cabe discutir aqui a forma, momento ou método de ensino dessas competências, tratar-se apenas de descrevê-las. Uma apresentação sistemática dessas competências encontra-se no já mencionado National Reading Panel Report⁴:

A- Competências que viabilizam – e portanto antecedem a alfabetização:

- a capacidade de lidar com livros e textos impressos;
- a consciência fonológica, isto é a capacidade de discriminar sons;
- a familiaridade com a metalinguagem da aprendizagem e da escola, incluindo capacidades relativas ao entendimento de comandos e instruções usuais no ambiente escolar.

B- Competências centrais ao processo de alfabetização:

B. 1. Na leitura

- a consciência fonológica - a idéia de que diferentes letras produzem diferentes sons;
- o princípio alfabético - a idéia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ela tem na palavra;

- a decodificação – a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida;
- a fluência – que inclui a correção e ritmo de leitura de textos.

B. 2. Na escrita

- capacidade de escrever de forma legível e com fluência (caligrafia);
- capacidade de escrever de forma ortográfica;
- capacidade de escrever frases sintáticamente e semanticamente corretas.

C- Competências que precedem, acompanham e sucedem o processo de alfabetização – mas são independentes do mesmo:

- desenvolvimento do léxico – quanto maior o léxico, maior a capacidade de leitura e de compreensão;
- desenvolvimento de competências de compreensão de texto, e que incluem competências sobre a estrutura e estrutura, estrutura, lógica e usos sociais dos diferentes tipos de texto, bem como estratégias gerais de compreensão e produção de textos.

Esta lista de competências constitui o currículo dos programas de alfabetização da maioria dos países do mundo que adotam o sistema alfabético. A maior parte do tempo de aprendizagem se concentra na aquisição das competências centrais de decodificação e fluência – pois são elas que asseguram o reconhecimento automático das palavras. Elas são ensinadas num período que vai de 1 a 3 anos, dependendo do grau de transparência ou opacidade da

⁴ Essas competências são descritas no livro “ABC do alfabetizador” (OLIVEIRA, 2005).

língua⁵. Esse mero fato demonstra que o processo de alfabetizar é independente do processo de compreensão. E, naturalmente, são essas as competências que constituem a matriz de referência para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação.

Instrumentos de avaliação

Definida a alfabetização e as competências que a possibilitam, cabe identificar os instrumentos mais adequados para avaliar se o aluno está alfabetizado.

Nas escolas tradicionais a avaliação se dá quando o diretor “toma a leitura” dos alunos para verificar se estão alfabetizados. O ditado continua sendo um instrumento prático eficaz para verificar a capacidade de transcrição escrita do código alfabetíco. Professores da série seguinte à alfabetização são os melhores juízes para avaliar se o aluno está ou não alfabetizado: o aluno que não lê o texto do livro, não copia o que precisa copiar no tempo adequado e se não toma notas de forma definida, não tem funcionalidade. Portanto, é um analfabeto funcional escolarizado. Embora não sejam tecnicamente robustas, essas práticas contém os elementos essenciais de uma boa avaliação das competências centrais da avaliação.

Para avaliar a fluência de leitura⁶, instrumentos mais robustos e sofisticados devem incluir:

- um texto que o aluno não tenha lido, de estrutura morfo-sintática compatível com a idade e nível de desenvolvimento do aluno;
- uma leitura cronometrada;
- contagem de erros (gaguejar, parar, silabar, decodificar).

Para avaliar a capacidade de escrita o ditado é um instrumento que apresenta um elevado grau de validade de face, e normalmente é avaliado levando em conta:

- a fluência, ou seja, o tempo necessário para escrever;
- a legibilidade;
- o nível de correção ortográfica;
- o atendimento a regras básicas de pontuação e uso de maiúsculas;
- a disposição da escrita no papel de acordo com a natureza da mensagem.

Um aluno pode ser considerado alfabetizado quando domina essas competências. Nas séries seguintes a ênfase do ensino da língua passa para outros aspectos, tais como o desenvolvimento do léxico, a correção ortográfica, o domínio da sintaxe e a compreensão e produção de textos. Nada impede que essas habilidades sejam ensinadas e avaliadas antes e durante o processo de alfabetização. No entanto são necessários cuidados especiais para que essas competências sejam avaliadas de forma independente da avaliação das competências específicas da alfabetização.

⁵ Os termos transparente e opaco são usados na literatura especializada para indicar o grau de maior ou menor proximidade entre os sons da fala e sua representação gráfica. Essa propriedade da língua faz com que a alfabetização se realize em 1 ano em países como a Finlândia ou Itália, mas leve cerca de dois anos em países francófonos e cerca de 3 nos países de língua inglesa. Trata-se de mais uma evidência de que alfabetizar, no seu sentido próprio, nada tem a ver com compreensão de textos.

⁶ O Programa Alfa e Beto de Alfabetização, desenvolvido pelo autor, utiliza instrumentos dessa natureza para acompanhar o aluno ao longo e avaliá-lo ao término do processo de alfabetização. Um aluno alfabetizado deve ser capaz de ler pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com um máximo de 5% de erros, compreendendo o que leu de primeira vez. Disponível em: <www.alfaebeto.com.br>.

Compreensão e produção de textos

Os indicadores descritos na seção anterior referem-se às competências centrais e básicas do processo da alfabetização. O aluno, mesmo depois de ser considerado alfabetizado, ainda precisa e pode desenvolver fluência de leitura e escrita. Também precisará desenvolver sua capacidade ortográfica – que são competências próprias da alfabetização. Mas já alcançou um nível básico que lhe permite funcionar numa segunda série, ou seja, usar a leitura e escrita para aprender – ao invés de aprender a ler e escrever. O processo da alfabetização, como tal tem princípio, meio e fim: não é um processo permanente. E portanto pode ser avaliado de forma precisa.

Já a compreensão e a capacidade de produção de texto são competências que nem começam nem terminam na escola. Antes da escola e ao longo da vida aumentamos nossa capacidade de compreender e escrever em função do desenvolvimento de nossa capacidade mental e dos conhecimentos que adquirimos sobre os vários assuntos sobre os quais lemos ou escrevemos.

A criança comprehende textos bastante complexos antes de ser alfabetizada, e também é capaz de produzir textos orais. Mas a mesma criança recém-alfabetizada carece de competências que lhe permitem compreender esses mesmos textos se ela própria tiver de lê-los. A razão é que ela não possui a fluência adequada: ela tem uma dificuldade de leitura que, por sua vez, impede a compreensão. Mas isso não significa que essa criança tenha uma dificuldade de compreensão. Daí a necessidade de cuidados e técnicas próprias que permitam avaliar a capacidade de leitura e escrita de

forma independente da mensuração das capacidades de compreensão e produção de textos, no caso de alunos recém-alfabetizados. De outra forma a medida fica contaminada, e ficamos sem saber se o aluno não compreendeu porque não sabe ler ou porque apenas não soube compreender. Os testes mencionados no primeiro parágrafo deste artigo cometem essa confusão.

O mesmo ocorre na escrita. O aluno pode ser capaz de pensar e ditar um texto razoavelmente estruturado e elaborado. Mas se não souber escrever com legibilidade e fluência, pode não “produzir um texto” – muito menos dentro de um tempo funcionalmente adequado. Portanto, se o avaliador não se assegurar, de forma independente, que o aluno possui competências de caligrafia e ortografia, não tem como avaliar se o aluno deixou de produzir um texto porque não possui as competências de produção de texto - embora saiba escrever no sentido próprio da palavra – ou porque não possui as competências básicas da escrita. Nesse caso o teste foi inútil, pois não avaliou nem uma coisa nem outra.

A esse respeito são eloquentes os resultados do SAEB e do PISA. No caso do PISA (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2001), vemos que mais de 55% dos alunos brasileiros com 13 anos de idade, matriculados na 7^a. e 8^a. séries do ensino fundamental situam-se no nível mais básico de leitura, que é o nível da identificação das palavras. Ou seja, no máximo eles identificam as palavras escritas, sem necessariamente apreciar o sentido. É provável que se fossem submetidos a um teste oral, esses alunos tivessem um resultado muito melhor em compreensão. Eles não comprehendem porque não sabem ler – não porque não sa-

bem compreender. Diante de um texto, ou de um teste, seu esforço cognitivo concentra-se no nível mais elementar – porque não foram devidamente alfabetizados, e não aprenderam a identificar automaticamente palavras nem a ler com fluência.

Cabe deixar claro que um aluno devidamente alfabetizado, ainda que com fluência limitada de leitura e escrita, deve ser capaz de compreender textos simples e compatíveis com seu nível de leitura. Bem como deve ser capaz de redigir frases com uma estrutura sintática simples. Esta não é a questão em pauta. A questão é que quando a criança não adquiriu a base, usar testes com textos complexos e exigir produção de textos também complexos não permite saber nem se a criança está alfabetizada nem se consegue compreender ou produzir textos.

Voltando ao ponto de partida

A qualidade de um teste depende, entre outros fatores, da consistência entre a definição, os indicadores, os instrumentos e os itens utilizados – e sua pertinência à clientela avaliada. As concepções equivocadas de alfabetização prevalentes no Brasil impossibilitam não apenas a alfabetização adequada das crianças, mas a elaboração de testes adequados de alfabetização.

A proposta de Matriz e Referência do SAEB⁷ para os concluintes da 2ª. série do ensino fundamental, que vem circulando

pela Internet a partir de meados de 2004 incorre nesse mesmo tipo de erro. Nessa proposta há apenas uma competência relacionada com o funcionamento do sistema de escrita: dominar o princípio alfabético. Essa competência, na Matriz do SAEB, é desdobrada em 4 descriptores: identificar as relações entre fonemas e grafemas; identificar palavra composta por sílabas canônicas, identificar palavras compostas por sílabas não canônicas; relacionar palavra à figura.

Cabe registrar que essa competência é considerada como fundamento ou requisito para a alfabetização, e não como parte do que deve ser ensinado como próprio de um programa de alfabetização. Seria mais adequado investigar esse tipo de competência para diagnóstico de alunos que vão iniciar a alfabetização do que para um teste de alfabetização propriamente dito. Todos os outros indicadores da referida Matriz referem-se a competências relacionadas à compreensão de textos.

Ao ignorar os avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e apoiar-se nos PCNs como fonte de definição do que seja alfabetização, os responsáveis pela elaboração dos testes de alfabetização deixarão as escolas e pais sem saber se os alunos foram ou não alfabetizados. Pouco saberemos sobre as competências de compreensão – como podemos inferir da história do SAEB e do PISA – e nada saberemos sobre o êxito da alfabetização.

⁷ A aplicação desse teste em 2005 foi suspensa pelo MEC/INEP.

Referências

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Alfabetização infantil: os novos caminhos*: relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2003.
- FRANCE. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. *Apprendre à lire*. Paris: MEN, 1998.
- McGUINNESS, D. *Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
- NATIONAL READING PANEL. *National Reading Panel Report: teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development, 2000.
- OAKHILL, J.; BEARD, R. *Reading development and the teaching of reading*. Oxford: Blackwell Publ., 1999.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION. *The national literacy strategy*. London: Ofsted, 2000.
- OLIVEIRA, J. B. *ABC do alfabetizador*. 3. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Knowledge and skills for life: first results from the PISA 2000*. Paris: OECD, 2001.

Recebido em: 01/02/2005

Aceito para publicação em: 08/07/2005