

# AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ALFABETIZAÇÃO: A ADOÇÃO DO MÉTODO FÔNICO EM FOZ DO IGUAÇU<sup>1</sup>

Tamara Cardoso ANDRÉ<sup>2</sup>  
Leilah Santiago BUFREM<sup>3</sup>

**RESUMO:** Apresenta as considerações relativas aos resultados de uma etnografia educacional sobre os usos do livro didático *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*, realizada no ano letivo de 2010 em duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Critica a proposta do livro devido à sua semelhança com cartilhas de alfabetização de marcha sintética. Mostra que a proposta do livro conduz as professoras a desconsiderarem as variações linguísticas no processo de alfabetização, o que é problemático em um município de tríplice fronteira. Defende que o livro foi tornado obrigatório nas escolas porque sua proposta vai ao encontro das exigências do atual sistema de avaliação em larga escala. Mostra que tais avaliações estão gerando na escola um currículo monocultural e meritocrático, corroborando as críticas a este sistema realizadas por Apple (2002), Freitas (2007) e Freitas (2011). A partir de dados da etnografia, aponta para a tendência de que as políticas de avaliação em larga escala se erijam sobre concepções reduzidas de leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Avaliação. Livro didático.

## Introdução

No contexto atual dos estudos sobre a escola, embora as circunstâncias em que se verificam os processos de alfabetização sejam diferenciadas, nota-se a preocupação subjacente às políticas governamentais no Brasil com a oferta de materiais impressos, especialmente na forma de livros, como meio para a melhoria da qualidade da alfabetização. Daí decorrem apropriações e diferenciações nas formas de uso desses livros, o que levanta indagações pertinentes aos métodos de alfabetização adotados e os resultados alcançados.

Neste artigo serão apresentadas algumas das considerações decorrentes dos resultados de investigação etnográfica educacional realizada em uma escola municipal

---

<sup>1</sup> Pesquisa Financiada pela Fundação Araucária.

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do curso de Pedagogia. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR – Brasil. 85903-000 - tcardosoandre@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora Titular do Curso de Gestão da Informação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação. UFPR - Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR – Brasil. 80060-000 - santiagobufrem@gmail.com.

de Foz do Iguaçu, município que forma tríplice fronteira com Ciudad Del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina<sup>4</sup>. Foram observadas as aulas de duas professoras de uma mesma turma, duas vezes por semana, durante o ano letivo de 2010, com o objetivo de observar os usos do livro didático de alfabetização. As observações etnográficas levaram ao estabelecimento de relações entre a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu e as avaliações em larga escala. Para clarear estas relações, o artigo divide-se em duas partes. Na primeira é feita uma descrição do método fônico e, na segunda, sua relação com as avaliações em larga escala.

Para a investigação etnográfica educacional, utilizada como opção desta pesquisa, partiu-se, segundo concepção de Rockwell (2009), de uma questão mais geral. Outras questões foram formuladas durante o trabalho de campo. Rockwell (2009) afirma que a etnografia educacional pode ser considerada um tipo de investigação com pressupostos próprios, que imbricam método e teoria. A função da etnografia educacional não é prescritiva, mas tem potencial de mudança, pois permite desvelar as relações entre a sala de aula e o contexto mais amplo, apontando os limites das políticas educacionais.

Com essa intenção, mais de revelar as experiências vividas no cotidiano escolar do que de prescrever, já durante as primeiras observações na escola municipal de Foz do Iguaçu evidenciou-se que, além de receber livros didáticos do Ministério da Educação, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Prefeitura de Foz do Iguaçu adquiriu e distribuiu o livro *Alfabetização Fônica: Construindo Competência de Leitura e Escrita* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005). Assim, ocorreu no município o que se pode chamar de gasto duplo com um insumo material. Adrião, et al. (2009) criticam a compra de apostilas por redes municipais de educação, por gerarem duplo pagamento, uma vez que os municípios já recebem livros didáticos do MEC, comprados das empresas privadas do setor editorial, com recursos oriundos do orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuídos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros do PNLD têm a vantagem de serem submetidos a processo de avaliação, conforme explica Batista (2003). Os livros adquiridos pelas prefeituras não são previamente avaliados por especialistas.

Em Foz do Iguaçu o método fônico foi tornado obrigatório. As observações no cotidiano da escola demonstraram que a adoção do método em Foz do Iguaçu teve relação direta com as avaliações nacionais em larga escala, o que será demonstrado no segundo tópico do artigo.

### **O método fônico**

O uso do livro *Alfabetização Fônica* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005) foi tornado obrigatório nos primeiros anos das 54 escolas municipais de Foz do Iguaçu. Em períodos alternados ao longo do ano letivo de 2010, membros da secretaria municipal de educação avaliaram a leitura de cada aluno do primeiro ano do ensino fundamental usando as fichas de leitura do livro, que traziam listas de palavras aliterando sílabas, como FAFA, AFIA e FOFA.

O livro é organizado ao modo de uma apostila de ensino, conforme a caracterização de Amorin (2008). Segundo a autora, apostilas se caracterizam pela graduação dos conteúdos do que se supõe ser dos mais simples ao mais complexo, de modo a permitir o controle e a tutela do tempo e da ação pedagógica. Apresenta também as mesmas características de uma cartilha de alfabetização, conforme descritas por Amâncio (2002): exercícios de repetição de sons, letras e sílabas, em detrimento da leitura significativa. Para Mortatti (2008) o método fônico não traz novas contribuições para a alfabetização, uma vez que em nada se difere dos métodos de marcha sintética, conhecidos no Brasil desde pelo menos o século XIX, e empregados pelos professores até os dias atuais.

O principal pressuposto do método fônico é que o ensino sistemático das relações entre letras e sons é requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. O ensino das letras e dígrafos deve ser feito de acordo com suposta ordem de dificuldade crescente, iniciando pelas vogais, passando para as consoantes regulares (que só produzem um som) e deixando por último as dificuldades ortográficas. As letras são apresentadas uma por vez nas formas cursivas e de imprensa. A cada letra apresentada seguem exercícios como: escrever a letra inicial de uma figura; completar palavras (sempre acompanhadas de figuras) com as letras que faltam e escrever as famílias silábicas. Também são propostas atividades orais voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, como, por exemplo: bater palmas a cada sílaba de uma palavra

falada; pronunciar isoladamente cada som de uma palavra e observar as rimas. Embora constem no livro alguns textos, como poemas e pequenas histórias, não há atividades de interpretação. Os autores do livro, Capovilla e Capovilla (2005), se fundamentam na ciência cognitiva da leitura e na psicologia experimental e consideram que a vantagem do método fônico sobre os demais métodos de alfabetização é o fato de possibilitar o desenvolvimento da consciência fonêmica. Trata-se da consciência da fala como fluxo temporal de certo número de fonemas que se recombina em diferentes ordens.

Capovilla e Capovilla (2005) não explicam o que é fonética e fonologia, embora defendam o método fônico e critiquem o construtivismo colocando-se como únicos defensores do ensino das relações entre letras e sons nos debates atuais sobre alfabetização. Entretanto, há autores, dentre os quais Cagliari (2008) e Faraco (2005), que defendem o ensino sistemático das relações entre letras e sons, valorizando um fator importante que é desconsiderado no método fônico: as variações linguísticas dos alunos. Tal ausência no método defendido por Capovilla e Capovilla (2005) é uma contradição em si, uma vez que a acepção do termo “fonética” remete justamente à descrição da fala.

Cagliari (2008) explica que a fonética estuda os sons da fala a partir dos mecanismos de produção e audição, enfatizando o aspecto descritivo da realidade fônica da língua. A fonologia se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, ou seja, da estrutura funcional na língua. Estuda os elementos fônicos que distinguem, em uma mesma língua, duas mensagens de sentido diferente. A fonética constata pronúncias diferentes, por exemplo, em [‘ti.a]<sup>5</sup> e [‘tʃi.a]. A fonologia interpreta a diferença atribuindo valor único aos sons, por exemplo, o /t/ que pronunciamos na palavra TUDO, e o /tʃ/, que pronunciamos na palavra TIA. O som que varia, como /t/ e / tʃ/, é chamado de variante. Entretanto, há contextos em que ocorre uma alteração no significado, surgindo uma palavra nova. Por exemplo, se for feita a troca do E pelo I, produzindo VI, no lugar de VÊ, a palavra se torna outra.

A fonética e a fonologia aludem às sonoridades múltiplas dos fonemas. No método fônico defende-se a alfabetização por meio do ensino dos sons representados pelas letras, mas as variações linguísticas são desconsideradas. O método promove uma

---

<sup>5</sup>As transcrições fonéticas deste trabalho foram realizadas segundo modelo mais simplificado, apresentado por Faraco (2005), visando facilitar a digitação e a compreensão do leitor.

reflexão sobre regras de ortografia, mas não sobre as irregularidades provocadas pelas diferenças entre fala e escrita. Faraco (2005) enfatiza o equívoco dos métodos fonéticos de alfabetização:

Muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia (há até, por aí, baseados nessa crença, métodos ‘fônicos’ ou ‘fonéticos’ de alfabetização!). Trata-se de um equívoco. Primeiro, pela razão exposta acima: o sistema tem memória etimológica. Em segundo lugar, porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la. (FARACO, 2005, p.11)

O método fônico abarca apenas a primeira característica do sistema gráfico da língua portuguesa, que é o princípio da representação alfabética. Para trabalhar a leitura das crianças, entretanto, precisamos levar em consideração o modo como elas falam. Uma cartilha produzida para todos os falantes de um mesmo idioma não tem como contemplar todas as variações linguísticas possíveis deste idioma. O professor, diante de um livro que visa abranger todo o passo a passo do processo de alfabetização, condiciona-se a não prestar atenção na fala de seus alunos. Há casos em que as dificuldades ortográficas existem para todos os falantes, como o emprego do S ou do Z. No entanto, há casos em que a dificuldade ocorre apenas para certo grupo dialetal. Em foz do Iguaçu, chama atenção o fato de que algumas crianças trocam o /š/, de xarope, por /s/ de sapo. Dizem ‘SAROPI’ [sa.’rO.pi] ao invés de ‘XAROPE’ [š a.’rO.pi] e ‘BORRASSA’ [bo.’Ra.sa] no lugar de ‘BORRACHA’ [bo.’Ra. ša].

Para Faraco (2005), a mudança na pronúncia não é pré-requisito para a alfabetização, mas é desejável que ocorra mais tarde, uma vez que as populações tradicionalmente urbanas desprezam e desvalorizam outras pronúncias, principalmente as rurais. A substituição não deverá ser resultante de uma imposição opressiva, mas de um processo pelo qual o aluno amadureça seu contato com a variedade linguística padrão.

As diferenças entre fala e escrita, segundo argumenta Cagliari (2008), podem ser mencionadas pelo professor na medida em que se impõem como dificuldades aos alunos em processo de alfabetização. A aprendizagem de que a escrita não transcreve a fala permite maior compreensão na leitura. É preciso que o professor mostre para os alunos

os vários sons que cada letra pode representar, trabalhando a leitura. Textos significativos são importantes porque o contexto ajuda o aluno em início de processo de alfabetização a selecionar um dentre os possíveis sons de cada letra. Falar de acordo com a norma padrão não é requisito para a alfabetização, mas é importante que a criança aprenda que existe uma fala padrão, que deve ser utilizada em situações formais, como no trabalho e na escola.

Segundo Massini-Cagliari (2001), para que os alunos aprendam a produzir textos com coerência e coesão, faz-se necessário o domínio da norma culta. No entanto, não há variação linguística que seja cópia fiel da escrita. Escreve-se de uma forma apenas e pronuncia-se de várias formas. Como no início do processo de alfabetização a criança tende a produzir uma transcrição da sua fala, as diferenças entre fala e escrita aparecem nas produções espontâneas. Estas devem compor o mote para a discussão em sala de aula acerca das diferenças entre fala e escrita e sobre a gramática da escrita e suas diferenças em relação ao modo como os alunos falam. Evitar o preconceito linguístico, portanto, não é tornar as variações linguísticas invisíveis, mas tematizar as diferenças.

Em Foz do Iguaçu, cidade de tríplice fronteira, tal problemática se torna ainda mais significativa. Durante as observações foi possível concluir que as temáticas da fronteira e das variações linguísticas não foram contempladas nos programas da Secretaria Municipal de Educação, no plano de ensino do município e nos cursos para formação continuada dos professores. Bagno (2003) denuncia as consequências nefastas do preconceito linguístico na escola. No entanto, os efeitos da invisibilidade das variações linguísticas no processo de alfabetização constituem uma temática que precisa ainda ser aprofundada.

Outros estudos têm apontado para a invisibilidade da temática da fronteira no Brasil, como o artigo sobre a fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, no qual Pereira (2009) defende que a educação escolarizada em uma fronteira tem características peculiares que demandam ações conjuntas dos países envolvidos. Cavalcanti (1999) critica o mito do Brasil monolíngue, que despreza as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e de falantes de variedades desprestigiadas do português. Cavalcanti (1999) denuncia o fato de que, no Brasil, o ensino bilíngue não é contemplado, com exceção da educação indígena. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam, como objetivos do ensino de língua portuguesa, o conhecimento

e o respeito às variedades linguísticas do português falado, mas o documento não trata sobre como isso pode ser realizado na escola.

Segundo Santos e Cavalcanti (2008), é nos textos escritos que começam a aparecer com mais evidência as diferenças linguísticas dos alunos conhecidos como “brasiguaios”, por falarem um híbrido de português com castelhano. O ideal seria que a escola proporcionasse ao aluno “brasiguaião” a possibilidade de ampliar o domínio das línguas portuguesa e castelhana.

Na presente investigação não foi possível observar os textos das crianças, pois o método fônico não prevê a escrita espontânea. Durante todo o ano letivo os alunos escreveram apenas listas de palavras e pequenas frases, sempre corrigidas imediatamente pelas professoras. As falas dos alunos, no entanto, jamais eram corrigidas pelos professores. Alguns alunos falavam uma variedade rural da língua portuguesa e, outros, um híbrido de castelhano e português, como, por exemplo, um aluno que falava “lechuga” no lugar de “alface”.

O fato de os alunos passarem um ano letivo inteiro lendo apenas sílabas, palavras e pequenas frases e fazendo exercícios de cópia e ditado mostra, ainda, que um fator relevante no ensino da leitura e da escrita não foi valorizado: o letramento. A alfabetização é a aquisição de uma tecnologia que permite codificar e decodificar a língua escrita, enquanto o letramento alude às práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo Soares (2001), o ideal é que o aluno seja ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

As atividades do livro *Alfabetização fônica* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005) são centradas apenas no domínio do código e são tão repetitivas que, por vezes, foi possível observar que os alunos não liam, apenas resolviam os exercícios de modo mecânico, seguindo o modelo. Durante a pesquisa etnográfica foi possível observar um aluno que, em exercício de completar palavras com a letra V, ao ser solicitado a ler em voz alta, respondeu “V de peixe”. No conjunto das observações, que não podem ser descritas no espaço deste artigo, ficou evidenciado que os exercícios do livro levam a criança a não ler e não refletir. Cabe destacar que as professoras buscavam, muitas vezes, dar sentido às atividades do livro. Dialogava com os alunos, comentavam as gravuras, liam em voz alta, dramatizavam os pequenos textos e faziam as atividades de consciência fonológica de maneira lúdica. Entretanto, durante a realização dos exercícios pelos alunos, a atividade mecânica acabava freando a leitura.

As observações sustentam as críticas de autores que denunciam o primado da atividade mecânica subjacente ao método fônico. Segundo Bajard (2006), o método fônico, de modo semelhante às cartilhas, posterga a compreensão para a segunda etapa do processo de aprendizagem, produzindo a primazia da mecânica da escrita.

Diante das críticas ao método fônico, e das evidências de que ele não produz a leitura significativa, sobressai a pergunta: por qual razão ele é adotado na escola? A hipótese que emergiu das observações é que a adoção do livro vai ao encontro das necessidades requeridas pelos processos avaliativos em larga escala.

### **Relações entre o método fônico e avaliação em larga escala**

Foz do Iguaçu tem se destacado pelos bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No ano de 2009 o município pontuou nota 6,2 no IDEB e, no ano de 2011, pontuou 7,0. Durante as observações etnográficas, ficou claro que há uma constante mobilização por parte da secretaria da educação, bem como das equipes diretivas e pedagógicas das escolas, para garantir os bons resultados. A adoção do livro vai ao encontro do esforço para obter bons resultados em avaliações em larga escala, como se pode observar na própria leitura do mesmo. Na introdução do livro Capovilla e Capovilla (2005) argumentam que os países que adotam o método fônico, como França e Estados Unidos, obtêm melhores resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O IDEB, conforme Freitas (2011) segue os mesmos parâmetros do PISA.

Freitas (2011) explica que o PISA é um programa internacional de avaliação comparada que produz indicadores da efetividade dos sistemas educacionais avaliando alunos na faixa etária dos 15 anos. As avaliações ocorrem a cada três anos e incluem cadernos de provas e questionários nas áreas de leitura, matemática e ciências. O autor critica o PISA ao apontar que este modelo de exame foi estabelecido a partir de interesses econômicos internacionais. Os padrões dos testes do PISA foram estabelecidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), atualmente representante dos interesses das corporações transnacionais. Herdeira do Plano Marshall, que visou abrir mercado para as multinacionais americanas na reconstrução da Europa após a segunda guerra mundial, a OCDE assumiu o papel de avaliar a educação no mundo. Assim, uma vez que se assume como objetivo da



educação tudo o que é valorizado pelo PISA, a definição dos objetivos educacionais deixa de ser feita a partir de um projeto nacional. Os objetivos da boa educação para todos os povos passam a ser definidos via OCDE, ocorrendo um estreitamento curricular, produzido por “standards” mínimos, centrados na leitura e na matemática. A boa educação passa a ter como linha mestra as Matrizes de Referência, a partir das quais são elaborados os itens dos testes. O sistema avaliativo realizado hoje no Brasil, segundo Freitas (2011), é estabelecido com bases nos parâmetros do PISA. Com esta base, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é composto das notas dos alunos nas avaliações nacionais e pelo censo escolar, ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Com o objetivo de subsidiar a implantação das políticas públicas educacionais, o INEP promove estudos, pesquisas e avaliações dos sistemas educacionais brasileiros, sendo responsável pelo censo escolar, censo superior, avaliação dos cursos de graduação, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB foi criado a partir da portaria nº 1795 de 27 de dezembro de 1994, com fundamento em razões expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), dentre as quais, a necessidade de monitoramento para eficácia das políticas. Desde sua criação o SAEB sofreu alterações, consolidando-se como instrumento para o monitoramento da descentralização das políticas garantindo a centralização da avaliação. O SAEB vem desde 1990 apontando a deficiência em leitura dos alunos das escolas brasileiras. Com base nestes dados, o governo federal tomou algumas medidas, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, e a implantação, pelo MEC, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que tem como uma das metas alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade. A Provinha Brasil foi instituída para avaliar os resultados da alfabetização.

A Prova Brasil é realizada pelos alunos do quinto ano e oitava série do ensino fundamental. A prova apresenta questões de língua portuguesa e matemática. Um conjunto de alunos responde a várias provas, de modo que, em uma única prova, um aluno não responde a todas as habilidades previstas no currículo. Assim como no PISA, os resultados da Prova Brasil expressam a aferição das habilidades e competências

propostas nos currículos e adquiridas pelo conjunto de alunos de uma unidade dentro do sistema de ensino, não visando avaliar alunos individualmente.

A Provinha Brasil, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, não compõe o IDEB, sendo opcional aos municípios e aplicada ao segundo ano do ensino fundamental. Ocorre em duas etapas, uma no início e outra no final do ano letivo, e seu foco não é a classificação dos alunos, mas a avaliação das escolas. Em 2010 a Provinha tinha 24 questões, passando a ter 20, em 2011. Algumas questões são lidas pelo aplicador da prova, outras pelo aluno. As questões são elaboradas a partir da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, documento do Ministério da Educação elaborado pelo INEP (BRASIL, 2009), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e pela coordenação geral do SAEB.

A Matriz de referência para a Provinha Brasil se divide em dois eixos. O primeiro eixo avalia a apropriação do sistema de escrita, compreendendo: reconhecimento de letras, reconhecimento de sílabas e estabelecimento de relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas. O segundo eixo avalia a leitura, compreendendo a leitura de palavras, frases, localização de informações explícitas em um texto, reconhecimento do assunto e da finalidade de um texto e estabelecimento de relações entre suas partes e inferências de informações.

Oliveira (2005), defensor do método fônico, critica o conceito de leitura e escrita da Provinha Brasil, por considerá-lo muito ampliado. Segundo o autor, a Provinha Brasil, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), parte de uma concepção que confunde leitura com interpretação, e escrita com produção de textos. O autor adota a concepção de leitura expressa nos documentos políticos internacionais, como o *National Reading Panel* (UNITED STATES OF AMERICA, 2000) e o *Apprendere à Lire* (FRANÇA, 1998), os quais, na perspectiva da literatura internacional, consideram leitura e escrita como independentes do processo de compreensão. O autor argumenta que as avaliações em alfabetização devem centrar-se unicamente no domínio do código, ou seja, defende uma concepção estreita de leitura e escrita, distanciada da compreensão de letramento.

Importa relatar aqui a tentativa de oficialização do método fônico, conforme mostra Mortatti (2010), ao analisar as relações entre a alfabetização e as políticas públicas calcadas na busca de poder por determinados grupos.

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos logísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (BRASIL, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário “Letramento e Alfabetização em debate”, a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (MORTATTI, 2010, p.339).

De acordo com Belintane (2006), o grupo que redigiu o Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos, (BRASIL, 2003), é constituído por Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil). No documento, os autores defendem que as investigações na área da leitura devem seguir o mesmo padrão de cientificidade das ciências experimentais, como a física e a biologia. O relatório defende a adoção do método fônico como política educacional.

Embora os defensores do método fônico não tenham até então logrado êxito em oficializar a proposta nas políticas educacionais brasileiras, sairão, ao que parece, favorecidos na atual conjuntura. A leitura do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 que ainda não foi aprovado (BRASIL, 2010, grifo nosso) revela uma ênfase na avaliação da educação. O plano estabelece, no artigo 11, que o IDEB será calculado pelo INEP, que empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativa ao corpo docente e infraestrutura das escolas de educação básica. O plano estabelece como meta alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Uma das estratégias para isso é a organização do ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena até, no máximo, o final do terceiro ano. Para aferir a alfabetização das crianças, é anunciada a estratégia de aplicação de exames periódicos específicos. Outra estratégia é selecionar, certificar e divulgar tecnologias

educacionais para a alfabetização, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, mas acompanhando os resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicados. Chama atenção no documento a intenção de selecionar e certificar os métodos de alfabetização a partir de avaliações periódicas. Tal discurso vai ao encontro das proposições de Capovilla e Capovilla (2005), quando os autores afirmam que países onde o método fônico é adotado atingem melhores resultados no PISA. Se realmente o PISA se estabelecer como critério de educação de qualidade no Brasil, é de se supor que o método fônico se tornará aqui um método certificado e selecionado. Provavelmente, a adoção oficial do método fônico no Brasil é apenas uma questão de tempo, e o ótimo resultado de Foz do Iguaçu no IDEB, é um dos prenúncios disso.

No ano de 2009, o sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu obteve um excelente resultado no IDEB. Em 2007, a nota do município no IDEB foi 4,8 e, em 2009, saltou para 6,2. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação era que Foz do Iguaçu atingisse o IDEB 6,1 em 2019 (BRASIL, 2010).

No entanto, das 52 escolas avaliadas, a escola onde esta pesquisa foi feita ficou, no ano de 2009, entre as médias mais baixas, menos que seis e bem abaixo das classificações mais altas, algumas acima de sete. Mesmo assim, a média que obteve estava projetada para ser atingida apenas em 2013. O fato de a escola ter ficado com média baixa em relação às demais do município causou grandes preocupações entre seus gestores e professores. A Secretaria Municipal de Educação pagou uma empresa privada de reforço escolar para atender às crianças da escola com dificuldades de leitura e os professores não receberam o 14º salário, abono salarial que a prefeitura pagou para as demais escolas que obtiveram melhores notas no IDEB. Os usos do livro Alfabetização Fônica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005) pelas duas professoras alfabetizadoras da escola tornou-se obrigatório. A cada dois meses, aproximadamente, membros da secretaria de educação passaram na escola e testaram cada aluno individualmente, pedindo que lessem as fichas de leitura do livro. A avaliação era expressa por meio de um recado escrito no caderno dos alunos, “Parabéns”, para os alunos que estavam bem, e “Continue se esforçando”, para os que não estavam bem. Além disso, foi cobrado que as professoras apresentassem as letras na ordem proposta por Capovilla e Capovilla (2005). Importa ressaltar que as demais escolas também passaram por avaliações periódicas por parte da secretaria municipal de educação.

Embora as professoras tenham mantido seus modos singulares de trabalhar, obtidos ao longo do processo de formação inicial e continuada e a partir das experiências docentes, não lhes restou margem de autonomia para não utilizarem o livro exigido.

O fato de o município ter atingido bom índice no IDEB talvez aponte para as consequências, no interior das escolas, das avaliações em larga escala. Críticos da avaliação em larga escala, como Freitas (2007), Freitas (2011), Apple (2002), e Azevedo (2002), postulam que a lógica deste sistema é econômica e serve para controlar os resultados das escolas em um sistema educacional ao mesmo tempo mundializado e descentralizado em nível nacional. O processo de manutenção da educação por diferentes sistemas de ensino é característico da descentralização. A manutenção do ensino fundamental pelos municípios é o que chamamos de municipalização. Segundo Oliveira (1999), nas atuais políticas educacionais a gestão econômica financeira é descentralizada, ao passo que as decisões no âmbito pedagógico curricular são centralizadas, uma vez que cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade pelos referenciais curriculares, avaliações nacionais e avaliação do livro didático.

Segundo Azevedo (2002), na busca dos resultados esperados, a educação passa a ser gerida como uma empresa, com traços claramente competitivos. Freitas (2007) afirma que a avaliação em larga escala permite um controle *a posteriori*, a partir dos resultados, o que pode produzir punição das falhas, recompensa aos méritos individuais e celebração do êxito. A forma de operar passa a fortalecer a noção de meritocracia, em detrimento da noção de direitos e deveres, o que fere os princípios da educação republicana.

Em busca da obtenção de bons índices, as escolas públicas, principalmente as municipais, acabam por estabelecer parcerias com empresas educacionais privadas. A qualidade que buscam, entretanto, é definida por interesses econômicos, que produzem uma educação mínima. A compra de apostilas de ensino acaba por consolidar currículos monoculturais e padronizados.

Apple (2010) critica os sistemas de avaliação em larga escala por produzirem currículos monoculturais. O currículo monocultural pôde ser observado em Foz do Iguaçu, onde as variações linguísticas dos alunos não foram contempladas nas políticas educacionais. O fato de os alunos não terem produzido textos espontâneos durante todo

um ano letivo voltado para a alfabetização, já aponta para um conceito minimizado de leitura e escrita.

Estudos sobre as consequências destas políticas de avaliação em larga escala nos Estados Unidos têm constatado os efeitos colaterais negativos para a educação. Um estudo recente, realizado por Miller e Almon (apud FREITAS, 2011), denuncia que, a partir destas políticas, os jardins da infância nos Estados Unidos já passam mais tempo testando as crianças do que as levando à aprendizagem por meio de brincadeiras e exploração. Outros estudos, segundo Freitas (2011), apontam uma série de problemas, dentre os quais, fraudes nas estatísticas de evasão de alunos e impactos negativos sobre as possibilidades de progressos de alunos mais pobres.

Ravith (2010), que fez uma crítica ao sistema escolar estadunidense, aponta que a educação embasada em exames desvirtua o sentido da educação. A educação passa a ser vista da mesma forma que o mundo dos negócios, sendo necessário desenvolver um bom sistema de coleta de dados, trazendo informações sobre o desempenho de professores e estudantes, com apropriadas sanções e recompensas de acordo com os resultados. Segundo a autora, é preciso ter certeza de que os professores são bem educados, e não bem treinados, e é preciso atentar para a formação de cidadãos em uma sociedade complexa. Os valores da educação baseada em responsabilização e competição corrompem os valores educacionais.

Segundo Freitas (2011), a expressão dos resultados das avaliações em larga escala serve, muitas vezes, como instrumento de ranqueamento das escolas, com vistas a produzir recompensas ou punições para professores e equipes das escolas. Resultados de processos avaliativos são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido como recompensa por um esforço. Tal ideia, que parte do pressuposto de que o comportamento humano pode ser controlado pelas suas consequências, é herdeira da psicologia comportamentalista.

### **Considerações Finais**

A etnografia educacional permitiu observar os limites das atuais políticas públicas de educação no interior de duas classes de alfabetização de uma mesma escola: currículo monocultural em uma cidade de fronteira, controle dos professores, desconsideração das variações linguísticas presentes nas falas dos alunos, alfabetização

baseada no domínio do código e alijada de sentido, falta de investimento no ensino da escrita de textos e concentração dos esforços pedagógicos para o treino para a prova. Mais pesquisas precisam ser feitas para entender as consequências, em longo prazo, de tais políticas.

Na escola observada ocorreu uma forte presença do IDEB no cotidiano. Em função do score alcançado nesse índice, algumas escolas receberam 14º salário e outras não, a adoção de um livro não avaliado pelo PNLD foi tornada obrigatória, alunos foram submetidos a testes de leitura por membros da secretaria municipal de educação e uma empresa educacional foi paga para oferecer reforço à escola que não atingiu boa média no IDEB.

O método fônico, adotado no município, sustenta-se em um discurso científico para propor concepção minimizada de leitura e escrita. No entanto, o discurso do método fônico não se sustenta quando se recorre ao conceito de fonética e fonologia.

Autores como Faraco (2005) e Cagliari (2008), ao discutirem o ensino do código escrito levando em conta a fala viva dos alunos, trouxeram um avanço para o entendimento do processo de alfabetização. Segundo a proposta destes dois autores, os professores precisam adquirir conhecimentos profundos sobre linguística para alfabetizarem em contextos de variações linguísticas. Na proposta de Capovilla e Capovilla (2005) basta que os professores sigam o livro didático.

O plurilinguismo é um fato presente na escola, é a realidade, o ponto de partida. Infelizmente é possível esconder o plurilinguismo no primeiro ano do ensino fundamental, basta submeter os professores e os alunos ao controle e, principalmente, não permitir a produção espontânea de textos e nem a leitura de textos complexos. O fato de um aluno decodificar uma frase, não significa que conseguirá entender o sentido de um texto complexo. O fato de escrever palavras corretamente, não significa que conseguirá produzir textos com criatividade, coerência e coesão.

A pesquisa aqui relatada finaliza com poucas certezas e muitas dúvidas. Com certeza as professoras não podem ser responsabilizadas pelos efeitos futuros da educação atual. Com certeza a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu está cumprindo muito bem seu papel de promover a educação dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos pelo poder central, via avaliação em larga escala. No ano de 2012, a nota do IDEB do município foi 7,0. No entanto, será que uma avaliação em larga escala, a fim de que possa produzir resultados mensuráveis, pode ponderar mais

do que o mínimo? Será que existe alguma forma de uma avaliação em larga escala com consequências tão sérias para professores e alunos não determinar as práticas escolares? Como será o desempenho dos alunos de Foz do Iguaçu em leitura e escrita quando chegarem ao ensino médio?

### ***LARGE-SCALE EVALUATION AND ALPHABETIZATION: THE ADOPTION OF PHONETIC ALPHABETIZATION IN FOZ DO IGUAÇU***

**ABSTRACT:** *This ethnographic research was made in an elementary school classroom in Foz do Iguaçu, Brazil, located in the triple frontier with Argentina and Paraguay. It was observed how two teachers used, in their lessons, the textbook "Phonetic Alphabetization" of Capovilla and Capovilla, distributed for all schools of the municipality. The use of this textbook was made obligatory in all schools of Foz do Iguaçu. It shows that this book is traditional and doesn't help in the alphabetization when the students speak idiomatic variations, what is problematic in a city situated in a border with other country. It asserts that the teachers were forced to use this textbook due to the objective to obtain better results in the "Prova Brasil", the national evaluation of education. It points that large scale evaluation leads the curriculum to a monocultural education in a multicultural society, in that the spoken language of the students includes linguistic variations. Thus, the result of this research is similar to the conclusions of others studies criticizing the large scale evaluation (Apple, 2002; Freitas, 2007 e Freitas 2011). Large scale evaluation, according to the results of this study, is characterized by a weak conception of literacy.*

**KEYWORDS:** *Alphabetization. Evaluation. Textbook.*

### **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e sociedade online**, São Paulo, v.30, n.108, p.799-818, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2010.

AMÂNCIO, L. N. B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EDUFMT, 2002.

AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.** 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/amorim\\_if\\_me\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/amorim_if_me_arafcl.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

APPLE, M. W. Global crises, social justice, and education. In: \_\_\_\_\_. **Global crises, social justice and education.** New York: Routledge, 2010. p.1-25.



\_\_\_\_\_. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.116, p.1019-1040, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a14v2484.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2010.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.49-71, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

BAGNO, M. **A norma culta**. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.493-507, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

BATISTA, A. A. G. A avaliação do livro didático: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.25-69.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Revista educação e pesquisa online**, São Paulo, v.32, n.2, p.261-277, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

BRASIL. Congresso. **Alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP divulga os resultados do IDEB 2009: metas de qualidade foram cumpridas**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/arquivo10.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Matriz de Referência. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, Distrito Federal, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica**: construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta**, Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v.15, n. especial, p.385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCE. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. **Apprendre à lire**. Paris: MEN, 1998.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2011, Campinas. **Simpósio PNE**: Diretrizes para avaliação e regulação da educação. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2011.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**. Coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, n.5, p.91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfapl.net>>. Acesso em: 01 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.44, p.329-410, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em 12 out. 2010.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-36.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. Ensaio. **Avaliação e Políticas públicas da educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PEREIRA, J. H.V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.2, n.1, p.51-63, jan./

jun. 2009. Disponível em:  
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas.ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>  
>. Acesso em: 12 set. 2011.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American School System**: how testing and choice are undermining education. New York: Basic Books, 2010.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, M. H. P; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias - alunos “brasiguaios” em foco. **Revista trabalho linguística aplicada online**, Campinas, v.47, n.2, p.430-446, jul./dez. 2008. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNITED STATES OF AMERICA. National Reading Panel. [S.l.]: U. S. Department of Education, 2000. Disponível em:  
<<http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx>>. Acesso em: 05 jun. 2011.