



Relações entre processos de aquisição e uso de leitura e escrita e a dislexia em um contexto medicalizante e excludente

Fernanda Cristina Cury
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2013



SUMÁRIO

1	Introdução	4
2	Alfabetização, Alfabetismo, Letramentos – os termos e seus conceitos	6
3	O Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional	12
4	Contexto histórico	15
5	Um pouco sobre a escola atual	18
6	O que é a medicalização da vida e da educação e suas consequências?	20
7	E a dislexia, o que se diz que é?	22
8	Processos de aquisição e uso de leitura e escrita e o contexto escolar	26
9	E por falar em processo de aquisição de leitura e escrita e suas decorrências, como se encaixa a dislexia nesse contexto? - Discussão e conclusões	30
10	Bibliografia	36
	Anexo A – INAF Brasil 2011 - Principais Resultados	38
	A.0.1 Equipe	38
	A.0.2 Introdução	39
	A.0.3 Metodologia	40
	A.0.4 RESULTADOS INAF BRASIL 2011	42
	A.0.5 O efeito da escolaridade no alfabetismo	44
	A.0.6 O comportamento por faixas etárias no período 2001-2011	47

A.0.7	Níveis de alfabetismo entre homens e mulheres	50
A.0.8	Alfabetismo e renda	52
A.0.9	Alfabetismo segundo cor/raça	53
A.0.10	Evolução dos níveis de alfabetismo por regiões	55
A.0.11	Alfabetismo nas áreas urbanas e rurais	58
A.0.12	BALANÇOS E PERSPECTIVAS	59
A.0.13	SOBRE AS ENTIDADES ORGANIZADORAS	60
Anexo B – DEFINIÇÕES DE DISLEXIA		62
B.0.1	A NOVA DEFINIÇÃO DA DISLEXIA	62

“As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo, o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais” (Soares, 2001, p.84-85).



1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu devido às atividades profissionais que exerço relacionadas à elaboração, execução e divulgação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado pela parceria do Instituto Paulo Montenegro (onde trabalho) e a ONG Ação Educativa.

O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos criada e mantida pelas empresas do Grupo IBOPE e, certa vez, realizamos uma apresentação sobre o indicador para os funcionários da empresa. Ao final da apresentação, abrimos espaço para perguntas e um dos funcionários me fez uma pergunta que me deixou intrigada. Ele perguntou se seria possível afirmar que aqueles que eram considerados analfabetos funcionais (o indicador estabelece níveis de alfabetismo) eram portadores de distúrbios, como dislexia, por exemplo.

Aquilo me incomodou e fiquei pensando como eu poderia desenvolver algum material que fornecesse esclarecimentos desse tipo. Se pararmos para pensar, na sociedade medicalizante na qual vivemos, que transforma qualquer dificuldade em doença, passando as responsabilidades coletivas para o âmbito individual, não seria de se estranhar uma pergunta dessa. Eu, pessoalmente, confesso que nunca tinha pensado nessa possibilidade e nem feito essa correlação, mas pensei que possivelmente outras pessoas já o teriam, então, pensei que seria interessante levantar dados e informações que pudessem refutar tal hipótese para que, dessa forma, abrisse inclusive possibilidades de se pensar em políticas que visassem diretamente a diminuição dos níveis de alfabetismo funcional da população, sem, mais uma vez transferir responsabilidades para os indivíduos que supostamente fossem geneticamente condenados por distúrbios que comprometessem seu aprendizado para a vida toda.

Este trabalho não tem a pretensão de negar que haja pessoas que sofrem de doenças reais que afetam suas capacidades cognitivas. Mas, atualmente, muitas pessoas saudáveis, que possuem dificuldades no processo de aprendizagem, estão sendo tratadas como doentes, pois não estão sendo levadas em conta as diferentes formas e velocidades de apren-



dizagem, como se fosse possível todas as pessoas aprenderem do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

Quando tive a oportunidade de participar do curso de Orientação à Queixa Escolar, entre agosto de 2012 e junho de 2013, por meio dos conteúdos lá apresentados, pensei que essa poderia ser uma primeira oportunidade de colocar os temas “frente a frente” e iniciar algum estudo que fosse em direção àquela questão que me incomodou.

Penso que este trabalho poderia tentar atender, humildemente, a dois objetivos: o de esclarecimento da população sobre as relações entre alfabetização, alfabetismo e letramentos com supostos distúrbios e também aos profissionais que atendem queixas escolares, para que tenham subsídios quando se depararem com pessoas que aparecem com demandas desse tipo.

Assim, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, buscamos fornecer conceitos dos termos mais diretamente relacionados à questão de alfabetização, alfabetismo, letramentos, buscando esclarecer as diferenças entre os termos. Em seguida, falamos brevemente sobre o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), somente para entender como os níveis de alfabetismo descritos são medidos e o que querem dizer. Para maiores informações, anexamos documentos com mais detalhes sobre o indicador. Na sequência, falamos sobre a medicalização da vida e da educação, em consequência, para então definirmos o que vem sendo entendido mais especificamente sobre a dislexia, por ser tomada como um distúrbio de leitura e escrita. Para finalizarmos, buscamos estabelecer a relação entre os temas abordados.

Esperamos que os conteúdos aqui apresentados possam ser, ainda que minimamente, esclarecedores e que possam ajudar a levantar questionamentos sobre o assunto, levando o leitor, ao menos a pensar possibilidades diferentes de transtornos e distúrbios, refletindo sobre o que a sociedade, incluindo a escola, nos oferece de alternativas.



2 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO, LETRAMENTOS – OS TERMOS E SEUS CONCEITOS

Para entendermos o escopo deste trabalho são necessárias algumas definições de termos específicos.

Soares (2001) explica que até bem pouco tempo atrás só se encontravam nos dicionários definições para os termos analfabeto, analfabetismo, alfabetizar, alfabetização e dificilmente para os termos alfabetismo ou letramento, especialmente em um sentido que vá além do ato de saber ler e escrever, como decodificação de letras e palavras. Segundo a autora, palavras novas são criadas “quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (p.16).

Assim, a necessidade da utilização de termos como alfabetismo e letramento veio à tona quando os percentuais de analfabetos foram diminuindo no país e novos fenômenos foram aparecendo, como o fato destes novos alfabetizados terem ainda dificuldades de compreensão de materiais escritos disponíveis na sociedade. O fenômeno do letramento é muito novo na nossa realidade social, pois só recentemente o contexto social no qual vivemos passou a exigir mais do que ler e escrever, sabendo fazer uso da leitura e da escrita de forma a responder às exigências da sociedade (Soares, 2001).

A utilização dos termos em si ainda passa por definições mais precisas. O termo letramento é a tradução literal do termo em inglês literacy. Soares (2001) explica que o termo letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Porém, o termo não está dicionarizado e há quem prefira usar o termo alfabetismo com o mesmo significado de letramento, como explica Ribeiro (1997, nota 1, p.155). Há ainda quem prefira estabelecer diferenças entre os termos alfabetismo e letramento, como Rojo (2009), detalhado mais abaixo.

De acordo com Soares (2001), analfabetismo designa a condição daqueles que não



sabem ler ou escrever, ou seja, que são analfabetos. O analfabeto é considerado a pessoa que não pode exercer seus direitos de cidadão em sua plenitude e não tem acesso aos bens culturais das sociedades letradas. Assim, alfabetizar é, como diz Rojo (2009), a ação de ensinar a ler e escrever, levando o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura e, conseqüentemente, a se tornar alfabetizado, deixando de ser analfabeto.

Para Soares (2001), tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e passar a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem conseqüências sobre o indivíduo e “altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico” (p.18).

Para além da alfabetização, Ribeiro (1997) explica que o termo alfabetismo ou letramento é a condição daqueles que não só sabem ler e escrever como também incorporam a leitura e a escrita em suas vidas cotidianas. Para Soares (2001) letramento é a condição de um grupo social ou um indivíduo que acontece em decorrência de ter se apropriado da escrita, de forma a responder adequadamente às demandas sociais pelo amplo e diferenciado uso da leitura e da escrita.

Soares (2001) ainda complementa dizendo que as pessoas que não incorporam os usos da escrita não conseguem se apropriar totalmente das práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, não basta simplesmente ser alfabetizada, a pessoa precisa ter um bom nível de alfabetismo ou letramento. Ela ainda explica que uma pessoa pode ser analfabeta (não saber ler e escrever), mas ser considerada letrada (no sentido de ter letramento), porque vive em um ambiente com forte presença de materiais escritos e se interessa em identificá-los de alguma forma (exemplos: gosta de ouvir a leitura de jornais e de cartas endereçadas a ele, dita cartas para alguém escrever por ele, pede para alguém ler cartazes e avisos, ou seja, faz uso da escrita, ainda que não diretamente).

Rojo (2009), referindo-se a Soares, acrescenta que o conceito de alfabetismo ou letramento é complexo e sócio-historicamente determinado. Além de envolver tanto as capacidades de leitura como as de escrita, tais capacidades são múltiplas e variadas.

De acordo com Soares (2001), o letramento tem duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, o foco está nas habilidades e capacidades individuais de ler e escrever. Já na dimensão social, falamos de um “fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais do uso da língua escrita” (p.66).

Dando ênfase à dimensão social do letramento, Soares (2001) afirma que este é uma prática social:



“Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p.72).

Diferentemente de Soares (2001), que coloca as duas dimensões (individual e social) para o mesmo termo (letramento), Rojo (2009) defende o fato das diferentes dimensões justificar também a diferenciação dos termos: alfabetismo para a dimensão individual e letramento para a dimensão social.

“(…) o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo, 2009, p.98).

Dentro da dimensão social do letramento, Soares (2001) explicita que há interpretações conflitantes quanto ao seu significado e seus usos. Há o que ela chama de versão “fraca”, que é uma visão progressista, “liberal” e a versão “forte”, que é uma perspectiva radical, “revolucionária”.

Na versão “fraca”, as habilidades de leitura e escrita estão sempre associadas a seus usos, fazendo com que os indivíduos funcionem adequadamente no contexto social em que estão inseridos. Assim, afirmam Kirsch e Jungeblut (citado por Soares, 2001) que letramento vai além de um conjunto de habilidades de leitura e escrita, sendo o uso de tais habilidades para atender às exigências sociais. Sob essa ótica, Soares acrescenta que o letramento proporciona participação adequada na sociedade e sucesso pessoal, além de promover desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Por outro lado, na versão “forte”, de acordo com Soares (2001), letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais, mas sim um conjunto de práticas construído socialmente, envolvendo a leitura e a escrita, “geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (p.75).



Soares (2001), explica que, de acordo com Street, as práticas sociais e de leitura e escrita têm um significado político e ideológico e não podem ser tratadas como fenômenos “autônomos”. Assim, “a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas” (p.75).

Rajo (2009) acrescenta que o significado de letramento muda no tempo e de acordo com as culturas ou até dentro de uma mesma cultura. “Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (p.99). Para a autora, as abordagens de letramento mais recentes apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, promovendo letramentos múltiplos e não se restringindo a um único letramento.

Soares (2001) explica que é difícil definir letramento de forma universal devido às diferenças que existem entre contextos e práticas sociais regionais e culturais. Ainda assim, pode-se dizer que o letramento é “um contínuo que representa diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, e é um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diversas finalidades” (p.83). Com tantas visões diferentes, destaca-se a natureza complexa do alfabetismo enquanto fenômeno cultural.

Segundo Ribeiro (1997), é dada muita ênfase nas demandas de natureza econômica aos estudos sobre alfabetismo. Porém, para ela, isso não significa que o enfoque do alfabetismo se limite a uma perspectiva pragmatista ou economicista. Para a autora, a ênfase nas dimensões políticas e culturais do desenvolvimento social também é considerada.

De acordo com Soares (1995), as práticas de leitura e escrita diferenciam-se de acordo com os contextos sociais e os papéis exercidos por indivíduos ou grupos. Portanto, diferentes lugares sociais, profissões, estilos de vida enfrentam demandas funcionais de leitura e escrita também diversas: “sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e de escrita” (p.13), além de ideologias que também interferem nos objetivos políticos e nas práticas de leitura e escrita.

Mais especificamente, o termo analfabetismo funcional foi criado nos Estados Unidos na década de 1930 e usado durante a Segunda Guerra Mundial como a capacidade dos soldados de entenderem instruções militares escritas. Somente após esse período é que o



termo é utilizado para designar a “capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição” (Ribeiro, 1997, p.145).

A conceituação do termo alfabetismo/alfabetismo funcional passa por diversas alterações porque refletem e se adaptam às mudanças sociais. No início do século XX, era considerada alfabetizada a pessoa que sabia escrever o próprio nome. Em 1958, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) define como alfabetizado a pessoa que é capaz de ler e escrever um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana.

Já, em 1978, a própria UNESCO adota o conceito de analfabeto funcional como sendo a pessoa “que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade” (Infante, citada por Ribeiro, 1998, p.5), ou seja, é “uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (site do Instituto Paulo Montenegro, 2013). Ribeiro (1997) esclarece que essa definição também leva em conta graus e tipos de habilidades, de acordo com as demandas impostas pelos contextos econômicos, políticos e socioculturais.

De acordo com recomendações da UNESCO, a partir da década de 90, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base o número de séries escolares concluídas e não a auto-avaliação dos respondentes (critério para definição de analfabetismo absoluto). Assim, adotou-se, no Brasil, que são analfabetas funcionais as pessoas que tenham menos de quatro anos de escolaridade.

Porém, surgiram questionamentos sobre se quatro anos de escolaridade garantem o alfabetismo funcional. Esse conceito é relativo e dependente de demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade e, enquanto nos países pobres se toma o critério de quatro séries escolares, na América do Norte e na Europa tomam-se 8 ou 9 séries como patamar mínimo para a alfabetização funcional. Para Ribeiro (1997), essa variância no número de anos de escolaridade considerados como mínimo necessário não deriva, necessariamente, de diferentes graus de exigências impostos pelos diferentes contextos, mas, principalmente, das metas educacionais consideradas como factíveis para os países,



de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico.

Além disso, Ribeiro (2007) chama a atenção para o fato de que os resultados das avaliações dos sistemas de ensino brasileiro (Saeb ou Prova Brasil, entre outras), atestam que quatro anos de estudo significam coisas diferentes em termos de aquisição de habilidades de leitura, de acordo com o grau de desenvolvimento econômico da região, o tipo de escola pública ou privada, a zona urbana ou rural e mesmo o sexo do alunado.

Com base nesses questionamentos, veio a ideia de se criar um indicador que medisse os níveis de alfabetismo funcional, para dessa forma, verificar se um número de anos de estudo poderia ser parâmetro suficiente para se afirmar que uma pessoa é ou não alfabetizado funcionalmente.



3 O INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

Conforme consta no site do Instituto Paulo Montenegro (2013), o Inaf é um indicador que pretende medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu objetivo é fornecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população brasileira entre 15 e 64 anos, buscando fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura. Foi criado em 2001 pela iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O Inaf é a única iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta em nível nacional existente no Brasil (Ribeiro, 2013).

O Inaf é realizado a cada 2 anos, com base em pesquisas junto a amostras de 2 mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra (Ribeiro, 2013).

Maiores detalhes sobre a metodologia encontram-se no Anexo 1. Mais detalhes sobre resultados e outras informações podem ser encontrados no site do Instituto Paulo Montenegro (www.ipm.org.br) ou da Ação Educativa (www.acaoeducativa.org).

Previamente à criação do Inaf no Brasil, outros países já trabalhavam com indicadores semelhantes, sempre adaptados às diferenças em relação a letamentos abordadas no item anterior. Soares (2001) já avaliava que:

“Os levantamentos por amostragem sobre o letramento podem, pois, fornecer dados sobre ambas as dimensões do letramento discutidas anteriormente: a dimensão individual, ou seja, a posse pessoal de habilidades de leitura e escrita, e a dimensão social, ou seja, o exercício das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita” (p.104).

Assim, Soares (2001) ainda esclarece que os levantamentos por amostragem, como é



o caso do Inaf, buscam identificar o alfabetismo (ou letramento) funcional:

“(...) em lugar de considerar o letramento como uma característica que as pessoas têm ou não têm, como fazem os levantamentos censitários [caso do IBGE que considera auto avaliação e anos de estudo], os levantamentos por amostragem buscam identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades. Assim, os levantamentos por amostragem têm como objetivo avaliar e medir níveis de letramento, e não apenas o nível básico de “ser capaz de ler e escrever”” (p.105).

O Inaf é composto por dois instrumentos: um questionário que levanta o perfil sóciodemográfico e informações sobre hábitos e práticas de leitura e escrita, incluindo escolaridade dos pais, posse de livros entre muitas outras perguntas; e um teste com itens que refletem atividades cotidianas, de onde saem diretamente os níveis de alfabetismo.

O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.



Alguns resultados:

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.



4 CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com Braga (2011), citando Patto, desde o século XIX, surge a chamada “psicologia das diferenças”, que busca encontrar diferenças individuais entre as pessoas e consideradas as responsáveis pelas divisões sociais. A partir de 1870, com o advento da industrialização e mecanização rural, há a substituição da mão de obra escrava pela de imigrantes assalariados.

Braga (2011) ainda explica que a Revolução Francesa, no final do século XVIII, provocou fortes transformações sociais, de onde foi criada uma nova estrutura social que favoreceu as formas capitalistas de produção, com o destaque da burguesia como classe revolucionária e vitoriosa. Daí advêm ideais de liberdade, igualdade e fraternidade a todos, incluindo burguesia e classes operária e agrícola, que colaboraram com a revolução.

Porém, “por ser baseada na acumulação de capital, a exploração do trabalho de outrem é essencial à organização capitalista e impede que os princípios liberais se concretizem” (Braga, 2011, p.15). Devido a tais acumulações, a burguesia rompe a aliança com as classes operária e agrícola, fazendo com que o trabalhador pobre passe de aliado a inimigo político que exige que se cumpram os princípios prometidos de liberdade, igualdade e fraternidade. A partir daí, algumas reivindicações são atendidas pela burguesia somente para acalmar os ânimos da classe operária, enquanto são criadas teorias ditas objetivas e neutras que justificam as diferenças sociais.

Assim, Braga (2011) acrescenta que a partir da publicação de “A origem das espécies”, de Charles Darwin, que traz a ideia da seleção natural, de onde sobrevivem os mais capazes, cria-se a teoria de que as desigualdades sociais e políticas também são decorrentes de diferenças biológicas e naturais.

A partir daí, inicia-se a utilização de avaliações individuais que justificam as diferenças e a discriminação entre os indivíduos. Iniciou-se também a aplicação desses instrumentos de avaliação em escolares para estudar um conjunto de aptidões mentais (Braga, 2011).



Na psicologia, o mesmo raciocínio positivista se instala para que esta obtenha status de ciência. Daí decorre “um movimento de higiene mental do escolar, com a preocupação do diagnóstico precoce de distúrbios de aprendizagem para tratamento e encaminhamento para classes corretas (...), utilizando-se (...) dos testes psicológicos” (Japiassu, citado por Braga, 2011, p.17).

Com isso, de acordo com Patto (citada por Braga, 2011) os testes de QI são amplamente utilizados nas decisões dos educadores para definir os destinos dos educandos, alegando problemas de ajustamento ou de aprendizagem, para a chamada “criança problema”. A mudança mais importante é a transposição das causas das dificuldades antes consideradas anormalidades genéticas e orgânicas para o ambiente sócio familiar da criança.

A pedagogia também tem uma transformação na maneira de entender a educação (Braga, 2011), que muda de uma inspiração na ciência e na lógica para uma que se baseia nas contribuições da psicologia e biologia (movimento da Escola Nova). Assim, acredita-se que as capacidades individuais podem ser medidas por testes padronizados, reforçando a ideia de que os mais capazes ocupam os melhores lugares e favorecendo, mais uma vez, a classe mais rica.

Braga (2011), citando Saviani, explica que o movimento escolanovista agravou mais ainda o problema da marginalidade por enfatizar o âmbito técnico-pedagógico deixando de lado questões de âmbito político, relacionadas à sociedade como um todo, “cumprindo funções de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (p.18). Assim, valoriza-se a ideologia das diferenças individuais.

Ainda segundo Braga (2011), na segunda metade do século XX iniciam-se as explicações culturais para as causas do fracasso escolar, quando é criada a “teoria da carência cultural”, que tenta explicar que os mais pobres também têm menor background cultural se comparados aos mais ricos, que têm acesso privilegiado e são mais aculturados, conseqüentemente. “Com essa teoria o pobre passa a ser mais pobre em tudo, pois que mal avaliados individualmente e também em sua cultura” (p.18):

“(...) por um lado, constitui-se um avanço a utilização do conceito de cultura para explicar as desigualdades sociais; por outro lado há que se atentar para os juízos de valor que podem decorrer desta explicação, onde se considera as culturas diferentes da dominante como “atrasadas”, “primitivas”, “rudes”” (Patto, citada por Braga, 2011, p.18).

Com base nisso, a ideia de “que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade



do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem” (Patto, citada por Braga, 2011, p.19) é suplantada. A criança e suas relações interpessoais são responsabilizadas por suas dificuldades no processo de escolarização e seu fracasso escolar.

Rajo (2009) acrescenta que houve muitas mudanças rápidas no final do século XX, devido às novas tecnologias da informação e da comunicação e do processo de globalização. O alto nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 levou a política educacional vigente a priorizar a formação de profissionais que fossem capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Tal tendência, no Brasil da década de 1970, resultou em uma proposta de profissionalização compulsória, visando, inclusive, diminuir demanda sobre o ensino superior.

De acordo com o contexto histórico descrito acima, que apresenta as causas das desigualdades anteriormente vistas como genéticas, passando pelas socioambientais e chegando às individuais, é possível compreender o momento no qual encontra-se nossa sociedade atual - incluindo os processos e fracasso escolares e também os pessoais e sociais - que transfere responsabilidades coletivas para as pessoas.



5 UM POUCO SOBRE A ESCOLA ATUAL

O acesso à escola, especialmente aos anos iniciais, tem aumentado nos últimos anos. De acordo com dados do último censo populacional de 2010 (Todos Pela Educação, 2013), 98,2% das crianças brasileiras entre 6 e 14 anos de idade estão na escola. Em consequência, ao longo do século XX, as taxas de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais vêm caindo, ainda que segundo Ribeiro (2013) e Rojo (2009), o número absoluto de analfabetos só tenha começado a diminuir a partir de 1980.

Porém, a entrada das crianças na escola não é garantia de permanência nem de aprendizado efetivo, já que taxas de reprovação e evasão sempre foram significativas. Atualmente, o que tem contribuído para diminuir as taxas de repetência em algumas redes escolares municipais e estaduais no Brasil são as políticas de “promoção continuada”, que proíbem a retenção dos alunos por desempenho e que, mais uma vez, acabam por não garantir o aprendizado, reforçando, ao contrário, o fracasso escolar, já que as crianças são aprovadas tendo apreendido pouco ou nenhum conteúdo. Assim, diminuem os números de exclusão escolar, acabando por provocar a exclusão dos alunos dentro da própria escola, já que esses vão sendo promovidos, caminhando no sistema escolar, sem atingir o objetivo da escola de aprendizado.

Independente dessas políticas de aprovação, em determinados momentos, ainda há a evasão da escola, que se concentra na passagem para o Ciclo II do ensino fundamental e, ainda mais marcante, na passagem para o ensino médio. Segundo Rojo (2009), ainda que o Brasil tenha caminhado para aumentar o acesso à escola, “temos pelo menos metade da população [total, com dados de 1996] ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração” (p.23).

A exclusão, que ainda acontece dentro da própria escola ou para fora dela, provoca

“resultados insuficientes do ensino, muitas vezes traduzido – seja no discurso das pessoas, seja no ato da reprovação – como problemas de desenvolvimento ou aprendizagem dos alunos e não do ensino, impedem ou dificultam muitas vezes não somente o sucesso e a inclusão escolar, mas a cidadania protagonista” (Rojo, 2009, pp.28-29).



No geral, a escola, enquanto instância social, não tem respeitado as diferenças entre as crianças: diferenças de contextos sociais e culturais, diferenças de ritmos, de experiências, de atitudes, de valores, de hábitos. A escola valoriza e utiliza a cultura das classes privilegiadas, tanto em relação ao tipo de linguagem quanto aos materiais que usa, o que facilita a adaptação e o desempenho esperado daqueles provenientes dessas classes.

“Ao inverso, as crianças dos meios populares sentem grande estranheza diante da linguagem, normas e valores da escola, que são totalmente diferentes daqueles a que estão habituadas. Elas se sentirão ainda mais inferiorizadas pelo fato de não poderem trazer para a escola sua maneira de falar e sua experiência na família e no bairro menos favorecido. Elas se sentirão perdidas diante da falta de sentido e utilidade imediata dos exercícios escolares, confusas pelo lado artificial das situações vividas na sala de aula” (Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira, 1980, p.75).

A escola tende a reproduzir a sociedade no que diz respeito à busca de padronização, de uniformização e de homogeneização, ou seja, há um padrão daquilo que é considerado “certo” e “mais adequado” e aqueles que se diferenciam estão “errados” e devem ser “corrigidos”, devem se adaptar porque “eles” que estão “fora de contexto”.

“Assistimos a uma busca crescente de padronização e uniformização de todas as pessoas; nesse processo, os que não se submetem têm sido submetidos a processos desgastantes, humilhantes mesmo, destinados a mostrar-lhes – e aos que os circundam – que é mais tranquilo conformar-se e deixar-se levar...” (Moysés e Collares, 2010, p.72).

Além dos valores “explícitos” da escola, há valores “implícitos” que são disseminados sem que ninguém se dê conta (Harper et al, 1980, pp.83-88): o “aprendizado do cada um por si, da competição”; “o aprendizado do sentimento de inferioridade” (supervalorização do intelecto – são bons os que se destacam nesse quesito); o aprendizado da submissão (“autoridade” do professor, hierarquia, preparando para se ter um chefe); “o respeito pela ordem estabelecida”; “o medo do conflito” – fatores que impedem a criatividade, abafam a imaginação, dividem e isolam pessoas, inculcam a dependência... Assim, a escola acaba por reproduzir as desigualdades sociais, sendo mais uma “peça da engrenagem” que compõe o contexto dominante e de submissão no qual vivemos...

“Assim, de tanto fazermos a experiência da desigualdade e o aprendizado da dependência, acabamos por perder nossa capacidade de trabalhar, de criar, de viver em comunidade. Acabamos por perder nossa visão crítica da realidade, nosso poder de imaginar e de construir alternativas” (Harper et al, 1980, p.98).



6 O QUE É A MEDICALIZAÇÃO DA VIDA E DA EDUCAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS?

De acordo com Guarido (2010), medicalizar diz respeito a reduzir questões amplas ao domínio único da medicina, como expressão do saber médico no tecido social, “como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social” (p.30). Assim, medicalizar um fenômeno significa reduzir as problemáticas sócio-políticas a questões individuais e, como a medicina teve, até determinado momento histórico, como foco a investigação de doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno é, por consequência, patologizá-lo.

Para Moysés e Collares (2010) o fato de se tratar questões sociais como se fossem biológicas faz com que o mundo da vida e o mundo da natureza se igualem, isentando de responsabilidade as instâncias de poder, “em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (p.72). As autoras acrescentam que Ivan Illich, quem chamou esse processo de medicalização, alertou que “a ampliação e extensão do poder médico minavam as possibilidades das pessoas de lidarem com os sofrimentos e perdas decorrentes da própria vida e com a morte, transformando as dores da vida em doenças” (p.72).

Assim, Guarido (2010) ainda acrescenta, citando Gori e Del Vogo, que a medicalização da existência decorre não somente do saber médico da modernidade, mas como pertencente à condição humana da modernidade. Dessa forma, a medicalização estaria inserida no conjunto da ideologia moderna e também na formação do homem moderno em relação a como “significa seu corpo, seu lugar político, suas vivências subjetivas e tudo o que decorre da difusão da medicina no ideário moderno” (Guarido, 2010, p.30).

Em decorrência da visão da medicalização, vem a utilização de medicamentos. Guarido (2010) coloca que desde a década de 1950 tanto as práticas dos produtos farmacológicos, aumentando, conseqüentemente, os lucros da indústria farmacêutica. E estão sendo ministrados medicamentos, sem muito critério, para pessoas, incluindo crianças e adolescentes, que não estão doentes, com o objetivo de fazer com que essas pessoas se adequem “melhor” aos padrões esperados.



Nesse contexto, Moysés e Collares (2010) colocam que pessoas absolutamente normais têm sido diagnosticadas e rotuladas e passam a ocupar “espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas” (p.72).

Braga (2011), mencionando denúncia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, explica que

“a medicalização tem cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos, ocultando violências físicas e psicológicas, transformando pessoas em “portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. Portanto, [o fórum] defende um novo olhar que considere as individualidades humanas, o ser humano como sujeito histórico inserido em um contexto social que não pode ser reduzido a um componente biológico” (p.24).

Guarido (2010) ainda explica que a medicalização é um conceito que pode “ser aplicado às diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela a forte presença do saber médico no conjunto dos discursos sobre o homem, sua natureza e suas vicissitudes, a partir do século XIX” (p.30). Consequentemente, também tem sido usado para explicar as experiências de fracasso escolar.

Na mesma linha, Moysés e Collares (2010) acrescentam que a medicalização da vida de crianças e adolescentes é relacionada à medicalização da educação “na invenção das *doenças do não-aprender*” (p.73). “A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização” (p.73).

Assim, devido à progressiva ocupação do espaço escolar pelas “pretensas disfunções neurológicas”, a partir dos anos 1980, que “a maioria absoluta dos discursos medicalizantes acerca de crianças e adolescentes referem-se à dislexia e ao TDAH” (Moysés e Collares, 2010, p.73).

Braga (2011) acrescenta que

“no âmbito escolar se deposita na criança a responsabilidade por uma dificuldade encontrada na escola ou por um suposto desajuste de comportamento: esta seria portadora de uma doença ou distúrbio neurológico, genético, hereditário, incurável. A medicina (...) tem se tornado a nova depositária da verdade, o lugar onde muitas vezes julgamentos finais são feitos por especialistas supostamente neutros e objetivos” (p.20).



7 E A DISLEXIA, O QUE SE DIZ QUE É?

É nesse contexto completamente medicalizante da educação que se inclui a dislexia, já que problemas de aquisição de leitura e de escrita são considerados problemas de funcionamento cerebral (Braga, 2011).

As dificuldades no processo de aquisição de leitura e escrita vem passando por diversos termos, desde o final do século XIX, quando também ocorre a institucionalização do ensino, na França (Braga, 2010).

Daí começam também todos os “distúrbios de aprendizagem”, que segundo Moysés e Collares (2010) referem-se a uma “*alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por anormalidade patológica*” (p.74), que seria uma doença localizada em quem aprende, de forma individual e orgânica.

Moysés e Collares (2010) afirmam que “a dislexia sempre foi e continua sendo o distúrbio de aprendizagem mais falado e mais diagnosticado”, e tem história...

Em 1896, um oftalmologista chamado James Hinshelwood postulou sobre o que denominou cegueira verbal congênita, que seria um distúrbio de leitura provocado por um defeito genético (Moysés e Collares, 2010; Braga, 2011). Segundo Moysés e Collares (2010), a partir dos relatos do médico não foi possível apontar elementos que levassem a suspeitar de alguma doença na criança estudada, mas sim, a identificação de problemas no processo ensino-aprendizagem, de ordem pedagógica.

Em 1918, um neurologista americano, Strauss, levanta a possibilidade de uma “lesão cerebral pequena demais para acometer outras funções neurológicas, mas suficiente para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem” (Moysés e Collares, 2010, p.75), a qual chamou de Lesão Cerebral Mínima.

Em 1925, um neurologista americano, Orton, volta ao termo de cegueira verbal congênita, proveniente de Hinshelwood, em uma pesquisa financiada pela Fundação Rockefeller, mas depois afirma que não se trata disso e sim de *strephosymbolia*, que provocava leitura especular, na qual a criança lia as palavras de forma inversa (ex.: AMOR –



ROMA) (Moysés e Collares, 2010). As autoras afirmam que até hoje a leitura especular é considerada fator para diagnóstico de dislexia, ainda que diversos estudos já tenham comprovado que todos fazemos esse tipo de leitura em determinados contextos e que, no processo de alfabetização é ainda mais frequente. Estudos comprovam, inclusive, que não há diferenças nesse tipo de leitura entre pessoas ditas normais e aquelas diagnosticadas com dislexia (Black, citado por Moysés e Collares, 2010).

Em 1937, Bradley, mais um neurologista americano realizou experiências (mal explicadas, segundo Moysés e Collares, 2010) em crianças e adolescentes abrigados, a partir das quais introduziu calmantes e anfetaminas, “concluindo” que “todas as crianças com problemas de comportamento ou aprendizagem apresentaram melhora significativa e persistente em todos os sintomas” (p.77). Porém, tais evidências nunca foram comprovadas sequer por seus seguidores.

Em 1962, em workshop realizado em Oxford, equipes de pesquisa dedicadas desde 1918, comprovaram, a partir dos recursos disponíveis, que não existia nenhuma lesão cerebral mínima, anunciada por Strauss (Moysés e Collares, 2010). Porém os cientistas afirmam que se não havia lesão, havia certamente uma disfunção - a Disfunção Cerebral Mínima (DCM). E assim, esses ditos transtornos também vieram a ser chamados de dislexia.

Moysés e Collares (2010) também trazem pesquisas mais recentes que, segundo elas, nunca seguem os rigores científicos necessários para que sejam usados como evidências ou referências de forma adequada. Elas exemplificam com o estudo de Galaburda, realizado em 1985, no qual ele estuda alterações cerebrais em somente cinco pessoas que ele considerava disléxicas, mas nunca analisou mais pessoas com ou sem o dito problema para efetuar comparações, ou seja, não é possível dizer que o que ele chama de alterações possam ou não existir em pessoas ditas “normais”.

Tenta-se comparar o que se chama de dislexia de desenvolvimento (“congenita”), com a dislexia adquirida, que é uma lesão provocada no giro angular esquerdo, responsável pela memória de palavras, ou seja, situações completamente diferentes das que passam as crianças em processo de alfabetização (Braga, 2011).

Moysés e Collares (2010) ainda colocam que essas hipóteses já estavam inseridas em um contexto no qual a sociedade busca “discriminar, extirpar o perigo de comportamentos diferentes dos socialmente estabelecidos como “normais”” (p.75). Assim, comportamento considerado “desviante”, fora do esperado, deve ser combatido. A ciência moderna aparece como substituta da religião como “normalizadora” da sociedade, criando um caráter



científico a questões ideológicas.

Em todos esses estudos e conclusões, sempre foram ignorados outros fatores além dos individuais, como família, escola, fatores ambientais (Braga, 2011).

Segundo Braga (2011), em 1968, define-se o significado de distúrbios de aprendizagem, para uma legislação federal americana, que deposita, então, “legalmente e pseudo-cientificamente”, na criança a responsabilidade por sua não aprendizagem. Tal definição postula que:

“crianças com distúrbios de aprendizagem exibem um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou uso de linguagem falada ou escrita. Estes podem se manifestar em desordens de ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou em operações matemáticas” (p.29).

Até hoje, o diagnóstico da dislexia é feito a partir da exclusão de fatores e ainda se busca comprovar que se trata de uma doença hereditária, “continua-se ignorando os fatores sociais envolvidos no processo de letramento” (Braga, 2011, p.27).

Assim, na Classificação Internacional de Doenças – Décima Edição (CID-10), a dislexia é definida como um distúrbio estritamente de leitura (Braga, 2011), que não deve ser atribuído, entretanto, à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A definição mais detalhada do CID-10 e da ABD-Associação Brasileira de Dislexia encontram-se no Anexo 2.

Braga (2011) explica que a definição de dislexia é frágil por ser uma definição por exclusão. Se restringe a uma dificuldade para aprender a ler, apesar de inteligência suficiente (medida pelo QI) e de um ensino clássico (Braga, 2011). Além disso, a autora saliente que ao fazer o diagnóstico da dislexia não têm sido levadas em conta as condições do processo de escolarização da criança, o que seria um fator de recomendação do CID-10: a exclusão de escolarização inadequada. Na análise da autora sobre os critérios do CID-10, ela deixa claro que em momento nenhum se considera o processo histórico-social que levou o ser humano ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória e linguagem, como se essas funções fossem inatas.

Braga (2011) também analisa a definição de dislexia contida no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV. Nesse material, a dislexia está inserida na seção de Transtornos de Aprendizagem. A autora explica que (teoricamente) o manual leva em conta aspectos culturais, étnicos e de escolarização das crianças ao discorrer sobre o diagnóstico de transtornos de aprendizagem. Porém, devido à perspectiva reducionista



que permeia todo o manual, já que é classificatório de pessoas e de modos de vida, isso não ocorre na prática. Os critérios diagnósticos dizem que a criança deve ter ensino adequado, mas não esclarece quais os procedimentos para a verificação desse ensino ou o que se entende por isso.

Na maioria dos estudos sobre dislexia, buscam-se causas hereditárias e congênitas. Há ainda outras definições mencionadas por Braga (2011). Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association), “dislexia é um transtorno específico no aprendizado da leitura, cuja característica principal é o rendimento escolar abaixo do esperado para a idade cronológica, potencial intelectual e escolaridade do indivíduo” (p.34). Para a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), dislexia é um transtorno na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula, com causas claramente hereditárias. Em todos os casos também não se considera as questões familiares, que podem “afetar as crianças em sua personalidade, habilidades e saúde mental, nas mais diferentes direções e produzir tanto similaridades quanto diferenças” (Braga, 2011, p.37).

A definição clara do conceito e de critérios diagnósticos é difícil. Para Braga (2011) essas dificuldades somente reforçam “a fragilidade desta patologia de causa desconhecida e sintomas temporários, que acometeria principalmente crianças em fase de alfabetização” (p.36).

Como instrumentos para o diagnóstico da dislexia, no geral, são usados testes padronizados que solicitam atividades de leitura e escrita, principalmente em crianças em processo de aquisição de leitura e escrita. Para Moysés e Collares (2010) realizar um “diagnóstico de doença neurológica baseado exclusivamente em domínio mal estabelecido da linguagem escrita é realmente muito estranho. Mais estranho ainda que não provoque estranhamento após mais de um século!” (p.87). Assim,

“pessoas que leem e escrevem mal serão enquadradas nesse pseudodiagnóstico – melhor falar em rótulo - e submetidas a exames e mais exames, de última geração, sempre em busca de algo diferente, que rapidamente será transformado em sinal patognomônico de doença e logo em comprovação de que a doença em questão existe... Raciocínio viciado, sem dúvida, bem distante da lógica da ciência” (p.87).



8 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E USO DE LEITURA E ESCRITA E O CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Rojo (2009), citando Lahire, grande parte das dificuldades que levam ao fracasso escolar são relacionadas ao “novo tipo de contato escolar que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura – um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivo (na escola)” (p.60). Lahire (citada por Rojo, 2009) ainda destaca a necessidade de se levar em conta a diversidade dos letramentos das camadas populares, que a escola insiste em ignorar, provocando conflitos que levam ao fracasso escolar.

Sendo a alfabetização a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (Rojo, 2009, p.30), questiona-se o que está envolvido na aquisição desse aprendizado. Para Rojo (2009), o processo de alfabetização é uma típica prática de letramento escolar, já que a escola é a principal agência alfabetizadora (mesmo que algumas pessoas se alfabetizem fora dela).

Porém, esses processos não são simples como se faz crer na cultura atual. Segundo Rojo (2009), conhecer o funcionamento da escrita alfabética ou sua “mecânica” para ler e escrever significa ser capaz de:

“perceber relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer. Não há regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações: ou seja, diferentemente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons.” (p.61).

Rojo (2009) ainda acrescenta que “a humanidade levou milênios para inventar a relação entre um grafismo e um som e deslocou-se da representação do significado das



palavras para o isolamento de um som do significante das mesmas, que, por convenção, universaliza-se para representar esse som e perde significado motivado” (p.63).

Assim, citando Emília Ferreiro, Rojo (2009) explica que o processo de alfabetização não é um processo simples e breve de associação som-grafia para as crianças. É um processo razoavelmente longo e bastante complexo de construção de conhecimento sobre essas convenções. Como mostra o construtivismo ferreiriano, as crianças passam por “um longo e exigente processo de idas e vindas, reorganizações do pensamento, para construir o conhecimento dessas relações entre fonemas e grafemas no português oral e escrito do Brasil” (p.65).

Além das dificuldades provenientes dessas relações, ainda há as irregularidades da língua, diferentemente do mito que as cartilhas e os professores fazem crer de que há uma letra correspondente a cada som – na realidade, há diversas relações entre letras e sons da fala: uma letra para um som (em poucos casos); várias letras para um som; vários sons para uma letra; nenhum som para uma letra (h); vogais abertas, fechadas e nasalizadas. Assim, além de algumas poucas *regulares diretas* (Morais, citado por Rojo, 2009), “há um aumento considerável da complexidade das relações entre sons e letras” (p.67) e muitas regras e condições...

Contextualizando historicamente, até os anos 1980, no Brasil, imperou o associacionismo (simples associação de uma letra a um som) que, como apresentado acima, não se sustenta já que o processo é muito mais complexo que isso (Rojo, 2009). Dessa forma, foi devido ao predomínio da visão associacionista que a escola simplificou o processo, organizando a escrita por passos do mais “simples” ao mais “complexo”, “retirando assim as oportunidades de aprendizagem dos alunos e obtendo resultados equivocados, tardios, artificiais. (...) Também a artificialidade do processo afastava os alunos do interesse de aprendizagem, provocando retenção, evasão e exclusão” (p.70).

Nos anos de 1980 e 1990, surgiram críticas à perspectiva associacionista, como a visão construtivista, de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Jesus Palácios, afirmando que a criança tem papel ativo na construção de uma representação da língua pela escrita e não de associações; e a visão sócio-interacionista, com as obras de Vygotsky, ressaltando a importância da interação com outras pessoas mais experientes na construção dos conhecimentos (Rojo, 2009).

Quando se adentra ao conceito de alfabetismo e letramento, também falamos de um processo complexo, pois “esse estado assumido pelo alfabetizado não é único nem previsível, na medida em que envolve um grande conjunto de competências e habilidades,



tanto de leitura como de escrita” (Rojo, 2009, p.74), o que levou a definição de níveis de alfabetismo (como propõe o Inaf).

Soares (2001) acrescenta o que considera uma observação importante: “*ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”*”. (p.39).

Tanto Soares (1995) como Rojo (2001) estabelecem algumas diferenças entre as habilidades e competências requeridas nos processos de leitura e de escrita, esclarecendo que são complementares.

Para Soares (1995), “ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo” (p.8).

Segundo Rojo (2009), houve uma evolução, no decorrer do tempo, daquilo que se considerava importante no processo da leitura: inicialmente, ler limitava-se a decodificar o texto. Em seguida, considerou-se o processo de compreensão do texto, além da codificação. Mais adiante, passou-se a ver o processo de leitura como interação entre o leitor e o autor, sendo o texto o mediador da relação. A partir dos anos 1990, a leitura passa a ser “um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2009, p.79).

Porém, para Rojo (2009), a leitura escolar não acompanhou essa evolução, tendo estacionado e se cristalizado na parte referente exclusivamente à decodificação (primeira etapa acima). Ou seja, na escola, somente têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas poucas e as mais básicas capacidades leitoras (Rojo, 2009), sendo que todas as outras são quase ignoradas.

No que diz respeito à escrita, Soares (1995) coloca que “escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita” (p.9). Nesse sentido, Rojo (2009) coloca que a escola assumiu que escrever é “um dom e de que, portanto, não precisa de um “ensino” que vá além de “bons modelos” tomados das “belas letras”, o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação ainda centrada em correção gramatical e ortográfica” (p.85), e, em sendo um dom, não é possível ser ensinado.



Para Soares (2001), devido à aplicação de testes padronizados e/ou informais nas escolas, “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem” (p.86). Assim, o conceito de letramento escolar é fortemente controlado e restrito não condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

Soares (2001) ainda considera que tendo alcançado o que é um letramento escolar, os adultos são capazes de ter comportamentos escolares de letramento, mas não conseguem lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares. Por isso, segundo a autora, pode-se dizer que o conceito de letramento adotado pela escola esteja em dissonância com o que é importante para as pessoas em sua vida diária.

Segundo Oliveira (citado por Ribeiro, 1998) o que normalmente se denomina modo de pensamento “alfabetizado” ou “letrado” é, de fato, um modo de pensamento escolarizado ou moldado por determinados padrões e conteúdos de instrução.

Silva e Colello (2013) acrescentam que:

“a didatização das atividades para o ensino da leitura e escrita na escola cristalizou-se como uma linguagem estranha aos alunos, falantes nativos da língua portuguesa que nem sempre percebiam as práticas pedagógicas como extensão ou possibilidade efetiva do seu dizer. Longe de atender as necessidades do indivíduo, de desenvolver e ampliar os seus modos de expressão e interação, ou ainda, de alimentar o desejo de aprender, ensinava-se uma língua que, de fato, não era a dele; impunha-se uma relação com as letras incompatível com o seu mundo e, portanto, a revelia do próprio sujeito. Por atentar contra os princípios de identidade, as práticas de ensino justificaram, em muitos casos, a insurreição dos mecanismos de resistência, explicando, assim, o “milagre” da não aprendizagem, o fracasso escolar e a persistência do analfabetismo nas classes populares a despeito dos esforços empreendidos, exemplos clássicos que ilustram o processo de exclusão no interior da escola”.

Rojo (2009) coloca que tanto a escola pública quanto a privada têm ensinado “mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções” (p.33).



9 E POR FALAR EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA E SUAS DECORRÊNCIAS, COMO SE ENCAIXA A DISLEXIA NESSE CONTEXTO? - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Levando-se em conta que a dislexia é considerada um distúrbio de aprendizagem relacionado aos processos de leitura e escrita e que o contexto escolar no qual devem se dar esses processos é limitado e comprometido, fica muito arbitrário e injusto responsabilizar os indivíduos que estão na ponta mais fraca do sistema, especialmente por esse ser “acusado” de ter um distúrbio congênito e incurável.

Deveria ser fator crucial para quem emite um diagnóstico, primeiro, conhecer a realidade escolar na qual está inserida a criança com o suporte transtorno e, segundo, conhecer melhor as técnicas e estratégias envolvidas nos processos de aquisição da leitura e escrita e suas implicações. Obviamente, além do contexto escolar de aprendizagem, seria extremamente necessário que um profissional competente e preocupado em não rotular uma criança – que carregará o rótulo por toda a vida – pensasse em analisar o contexto social dentro e fora da escola.

Enquanto a medicalização da vida e da escola permanecer, responsabilizando indivíduos e não levando em conta o ambiente e as relações que os circundam, os diagnósticos serão sempre limitados e limitadores.

Além disso, se não se entrar no âmago dos processos de aquisição de conhecimentos, buscando entender como se dão esses processos, tanto em relação a técnicas e procedimentos quanto em relação a como cada indivíduo assimila aqueles conhecimentos, levando em conta e respeitando jeitos, ritmos e modos de aprender das pessoas, também ficará difícil não patologizar qualquer dificuldade, já que se responsabiliza um indivíduo por estar fora dos padrões estabelecidos como normais, certos e adequados, ainda que já se saiba que existem muitas formas de aprender e de adquirir conhecimentos.



Não só os profissionais envolvidos diretamente com as questões diagnósticas como também as escolas precisariam mudar seu modo de olhar as situações e as consideradas dificuldades. Enquanto a escola mantiver sua forma de funcionar calcada em ideários de determinadas formas específicas e cristalizadas de ensinar e aprender, consideradas as certas, sem levar em conta os aprendizados que cada um já traz consigo e que devem ser valorizados, continuará excluindo aqueles que não se adequam aos seus padrões, não oferecendo oportunidades reais de aprendizagem, causando sofrimento a todos os envolvidos, sejam alunos, familiares, professores.

Para Ribeiro (1998), a escola deveria levar em conta o conhecimento sobre práticas de leitura e escrita não escolares, a análise das diferentes habilidades nelas envolvidas e de suas interfaces com outras linguagens para orientar seu trabalho com o objetivo de cumprir mais adequadamente sua missão de principal agência de alfabetismo em nossa sociedade.

“Além de formar leitores e escritores flexíveis, capazes de ler e escrever diferentes materiais com diferentes finalidades, as práticas escolares deveriam também orientar-se de forma mais refletida e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e à aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada” (Ribeiro, 1998, p.12).

As diversas formas de analfabetismo ou “iletrismo” (como falta de letramento) não deveriam ser justificadas por transtornos, sem que fossem possibilitadas diferentes formas de aprender, respeitando o aprendente.

Ribeiro (1998) ainda acrescenta que Daniel Wagner coloca ser equivocada a “imagem da alfabetização como uma vacina, que uma vez aplicada na criança ou no adulto erradica para sempre o mal do analfabetismo” (p. 11). Dessa forma, as políticas de intervenção no campo da alfabetização e do alfabetismo deveriam fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre crianças, jovens e adultos, no trabalho, na escola, na família e nas organizações da coletividade.

Para que se pudesse afirmar que alguém tem algum distúrbio que causa problemas de aprendizagem, seria necessário verificar como acontece seu aprendizado em diversas instâncias de sua vida, já que é necessário se ter claro também que (obviamente) não se aprende somente na escola e somente o conteúdo escolar. Não é possível aceitar que haja uma falha no aprendizado específico de questões de leitura e escrita ou alguma incapacidade em transformar conteúdos escolares em conteúdos aplicáveis ao cotidiano



se aquele indivíduo é capaz de aprender e se desenvolver em outros âmbitos de sua vida. Infelizmente, no caso de crianças, os rótulos são muito marcantes, porque, no geral, não tiveram muitas outras oportunidades de apresentar suas experiências de aprendizado em outros contextos, ainda mais que suas experiências externas à escola são sempre desvalorizadas e desconsideradas, fazendo com que essas crianças carreguem as marcas para toda a vida.

Interessante notar que nenhum dos autores consultados sobre as definições e informações sobre as questões dos processos de leitura e escrita sequer mencionam as possibilidades de distúrbios/transtornos referentes a aquisição ou manutenção de tais processos. Ao contrário, todos falam da importância da escola e seu papel social e ideológico nos mesmos processos. Falam, sim, sobre contextos escolares e sociais que podem provocar fracasso escolar, mas nunca sobre questões individuais.

Rojo (2009) explicita sua opinião sobre algumas das mudanças pelas quais a escola deve passar com urgência: a escola precisa se preocupar com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais); a escola precisa rever suas práticas de letramento, porque os resultados ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população – o que leva a colocar a responsabilidade do problema no indivíduo e não no processo.

Rojo (2009) considera que

“um dos papéis importante da escola – como agência cosmopolita – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão escolar” (p.10).

Podemos dizer que o letramento poderia ser usado para potencializar o indivíduo diante das relações e práticas sociais que precisamos enfrentar, colaborando “para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (...) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global” (Rojo, 2009, p.100), levando-se em conta letramentos múltiplos.

Soares (2001) conta que Paulo Freire foi um dos primeiros educadores que chamou a atenção para o poder “revolucionário” do letramento quando afirmou que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la” (p.76). Para Freire, o letramento tinha um papel de libertação



do homem ou de sua “domesticação” de acordo com o contexto ideológico no qual ele vive e destacava o objetivo do letramento como sendo o de promover a mudança social.

Assim, não falamos somente em alfabetização, mas também em alfabetismo funcional e letramentos. Estes poderiam ser justificados, por aqueles que pensam em causas individuais e medicalizantes, como uma consequência da dislexia ou outro transtorno/distúrbio, ou seja, as pessoas que têm dificuldades nos processos de leitura e escrita certamente teriam dificuldades em utilizar a leitura como ferramenta para atender as demandas do dia a dia letrado no qual vivemos. Porém, como foi dito mais acima, a escola não têm sido capaz (ou tido o real interesse) de desenvolver habilidades essenciais para essa utilização, já que, na maioria das vezes tem se limitado a (tentar) alfabetizar no sentido de introduzir a mecânica da leitura, sem se preocupar (ou ser capaz de) com a utilização da leitura (enquanto letramento) como ferramenta para que os indivíduos possam, como disse Paulo Freire (citado por Soares, 2001), usar a leitura e a escrita com o objetivo de se conscientizar sobre sua realidade, poder transformá-la e de ter autonomia com ser aprendente pela vida toda.

Quando falamos especificamente de Inaf, podemos desagregar os resultados por nível de ensino, o que torna os dados ainda mais preocupantes, já que se esperaria que daqueles com o fundamental completo, 100% estivessem no nível pleno. O que, mais uma vez atesta a incapacidade da escola de dar conta das demandas cotidianas das pessoas, já que é esse o foco de avaliação do indicador.

Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011						
Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Nesse sentido, a escola deixa de exercer o papel de orientar na formação de cidadãos críticos e éticos, já que, infelizmente, mal está sendo capaz de cumprir o papel da alfabetização inicial, com todas as suas complexidades, e quem acaba sendo responsabilizado são os alunos, como se estes tivessem distúrbios neurológicos graves que os impedissem



de aprender questões específicas ao aprendizado escolar. Ainda como disse Soares (2001), ainda que as pessoas atinjam os objetivos de leitura e escrita propostos pela escola, ele sai da escola como que “treinado” para aquele tipo de letramento exclusivamente, sem ter sido preparado para usar aquelas habilidades em contextos não escolares, já que o que a escola considera relevante só o é dentro de seus muros, como se as pessoas não precisassem utilizar o que é aprendido na escola fora dela.

Para Ribeiro (1997):

“É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, provendo-lhes meios de desempenhar várias atividades associadas ao trabalho ou ao âmbito doméstico, meios de melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania. O valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao auto-aprendizado e à educação continuada. Requerimentos sociais dessa magnitude invalidam a restrição da alfabetização aos rudimentos da leitura e da escrita. Não se podem conceber competências básicas como necessariamente simples ou rudimentares; o básico está relacionado ao fato de se tratar de competências que todas as pessoas, em princípio, deveriam dominar, sejam elas simples ou complexas” (p.150).

Ainda, em relação aos letramentos e ao alfabetismo, cabe ressaltar que a escola, ainda que seja o principal agente também nesse processo não é o único, já que outros atores, como sociedade civil, empresas, outros órgãos empregadores, também oferecem oportunidades e acessos a materiais letrados que acabam por proporcionar e incrementar os letramentos, muitas vezes até mais que a escola. Porém, mesmo assim, faz parte da nossa cultura não desenvolver e valorizar outros sentidos da leitura e da cultura que melhorariam esse acesso ao mundo letrado, tendendo a medicalizar muitas outras relações de aprendizagem e não somente aquelas com a escola. Seria necessário (e altamente recomendável) um movimento de “desmedicalização” da vida em um âmbito muito maior, no sentido de respeitar culturas diversas, de aceitar e compartilhar diferentes formas de se colocar no mundo, buscando deixar de seguir uma cultura dominante, sem questionamentos e sem intenções ou meios de mudança.

Ainda para Rojo (2009), “nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de ‘melhorar a qualidade de ensino’.” (p.23).

Cabe a nós também, como profissionais de Orientação à Queixa Escolar, saber receber



alunos encaminhados com “suspeitas” de distúrbios de aprendizagem, vislumbrando o contexto que os rodeia, conhecendo os processos, procedimentos e estratégias envolvidas tanto nos processos de aquisição da leitura e da escrita quanto naqueles que permitem com que esses processos sejam desenvolvidos e utilizados na vida prática das pessoas, possibilitar e colaborar para que experiências de aprendizagem sejam interessantes e significativas, apesar da escola que existe hoje...



10 BIBLIOGRAFIA

Braga, S.G. (2011). *Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

Britto, L.P.L. (2007). Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*: 5(1), 24-30

Guarido, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M.D.de & Oliveira, R.D.de. (1980). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* (9.ed.). São Paulo: Brasiliense

Instituto Paulo Montenegro (2013). São Paulo. Recuperado em 7 de maio de 2013, de http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por

Moysés, M.A.A. & Collares, C.A.L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Ribeiro, V.M.M. (1997). Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação Sociedade*: ano XVIII, 60, 144-158

Ribeiro, V.M.M. (1998). Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação* [online]: 09, 05-15

Ribeiro, V.M.M. (2007). As estatísticas da alfabetização. *Cadernos Cenpec Educação, Cultura e Ação Comunitária*: 3, 111-126

Ribeiro, V.M.M. (2013). Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Brasil.



Recuperado em 10 de março de 2013, de

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=18&ver=por

Rojo, R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial

Silva, N. & COLELLO, S.M.G. (2013) *Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica*. Recuperado em 7 de março de 2013, de <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>

Soares, M. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*: 0, 5-16

Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. (2.ed.). Belo Horizonte: Autêntica

Todos Pela Educação. (2013). Recuperado em 10 de maio de 2013, de <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>



ANEXO A – INAF BRASIL 2011 - PRINCIPAIS RESULTADOS

A.0.1 Equipe

Ação Educativa

Vera Masagão Ribeiro (Coordenação geral)

Roberto Catelli Junior (Coordenação do Programa de EJA)

Luis Felipe Soares Serrao (Assessor do Programa de EJA)

Instituto Paulo Montenegro

Ana Lucia Lima (Coordenação)

Fernanda Cury (Consultora de projetos)

IBOPE Inteligência

Márcia Cavallari

Hélio Gastaldi

Alessandra Olivato

Rosi Rosendo

Paula Yamakawa e Equipe de Estatística

Rita Oliveira e Equipe de Processamento de Dados

Consultores

Prof. Dr. Tufi Machado Soares (CAED/UFJF)

Prof. Carlos A. Huaria Contreras (CAED/UFJF)

Ação Educativa

Rua General Jardim, 660 Vila Buarque - 01223-010 São Paulo – SP - Brasil

Fone: +55 11 3151-2333

www.acaoeducativa.org

comunica@acaoeducativa.org

**Instituto Paulo Montenegro**

Alameda Santos, 2101 Cerqueira César - 01419-002 São Paulo – SP - Brasil

Fone: +55 11 3066-1708

www.ipm.org.br

ipm@ibopec.com

IBOPE Inteligência

Alameda Santos, 2101 Cerqueira César - 01419-002 São Paulo – SP - Brasil

Fone: +55 11 3069-9400

www.ibopec.com

inteligencia@ibopec.com

A.0.2 Introdução

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – apresentam as análises e interpretações dos resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

Criado em 2001, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2000 pessoas representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

Em 2011, completam-se dez anos desde a primeira edição do Inaf, sendo esta uma oportunidade para refletir sobre os avanços ocorridos e as demandas que ainda persistem no que se refere ao desenvolvimento dos níveis de alfabetismo no Brasil.

Avaliações em larga escala do desempenho escolar como a Prova Brasil, o ENEM e outros de âmbito estadual e municipal vêm alimentando o debate público sobre a qualidade dos sistemas de ensino. Muitas iniciativas, em âmbito governamental e não-governamental, têm sido postas em marcha para transformar o direito de acesso à escola no efetivo direito a aprender, na escola e ao longo de toda a vida.

Para além dos dados educacionais, o descompasso entre a oferta e a demanda de postos de trabalho qualificados e as dificuldades para alavancar a produtividade e a competitividade do produto brasileiro num mercado global reconfirmam a necessidade de priorizar a educação como projeto de nação e direito do cidadão.



O Inaf Brasil, ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, traz dados inéditos e complementares que evidenciam a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem as políticas públicas e iniciativas da sociedade civil que assegurem a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo.

A.0.3 Metodologia

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do Inaf foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹ que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente.

Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sócio demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

- **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes

¹A Teoria da Resposta ao Item é uma técnica estatística que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Em outras palavras, cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente. Essa metodologia psicométrica é também utilizada em testes promovidos pelo MEC (Ministério da Educação), como o SAEB / Prova Brasil, ENCCEJA e ENEM e em estudos internacionais semelhantes, como os realizados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação). A OCDE conduz o International Adult Literacy Assessment (IALS), uma iniciativa que, entre 1994 e 1998, recolheu dados comparativos de 19 países, quase todos na Europa e América do Norte. Em 2005, a UNESCO Canadá passou a conduzir uma iniciativa visando adaptar a mesma metodologia de estudo do alfabetismo para países com índices mais baixos de escolarização, o Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).



consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

- **Nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- **Nível básico:** as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- **Nível pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Os níveis de alfabetismo acima definidos descrevem as habilidades medidas por meio da escala de alfabetismo, que inclui leitura, escrita e cálculo matemático. Foram mantidas também subescalas de letramento e de numeramento de modo a possibilitar estudos com foco específico.

Para construir as séries históricas apresentadas neste relatório, foram consideradas as médias móveis de 2 em 2 anos para o período 2001-2005, uma vez que, até então, as habilidades de letramento e numeramento eram medidas separadamente, em anos alternados. O procedimento melhora a comparabilidade dos índices desses anos com os dados de 2007, 2009 e 2011, em que os dois domínios foram testados simultaneamente.

Nos levantamentos do Inaf Brasil, o intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos, sobre os resultados encontrados no total da amostra.



A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE Inteligência que, com o mesmo rigor com que realizam seus demais trabalhos, oferecem esses serviços em apoio à ação social realizada pelo Instituto Paulo Montenegro. Para o desenvolvimento dos instrumentos de medição de habilidades, assim como para a interpretação dos resultados, o Inaf conta com a expertise da Ação Educativa - organização que há quase vinte desenvolve projetos de pesquisa e intervenção no campo da alfabetização e educação de jovens e adultos - além da contribuição de especialistas de importantes centros universitários do país.

A.0.4 RESULTADOS INAF BRASIL 2011

Com seu último levantamento nacional, o Inaf completa uma série de 10 anos, na qual é possível perceber melhorias nos níveis de alfabetismo da população. Sem dúvida, tais melhorias correspondem à ampliação do acesso à escolarização, mas não na medida desejável. Os progressos localizam-se principalmente na transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para um nível básico de habilidades de leitura e matemática. Por outro lado, durante todo o período, mantém-se em torno de pouco mais de 1/4 da população a fração dos que atingem um nível pleno de habilidades, aquele que seria, em princípio, esperado ao completar os 9 anos do ensino fundamental.

Na Tabela I, abaixo, pode-se observar a evolução dos níveis de alfabetismo (analfabeto, níveis rudimentar, básico e pleno) e também uma classificação sintética que opõe o analfabetismo funcional (analfabeto absoluto e alfabetização rudimentar) à alfabetização funcional (níveis básico e pleno de habilidades).

Tabela I								
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

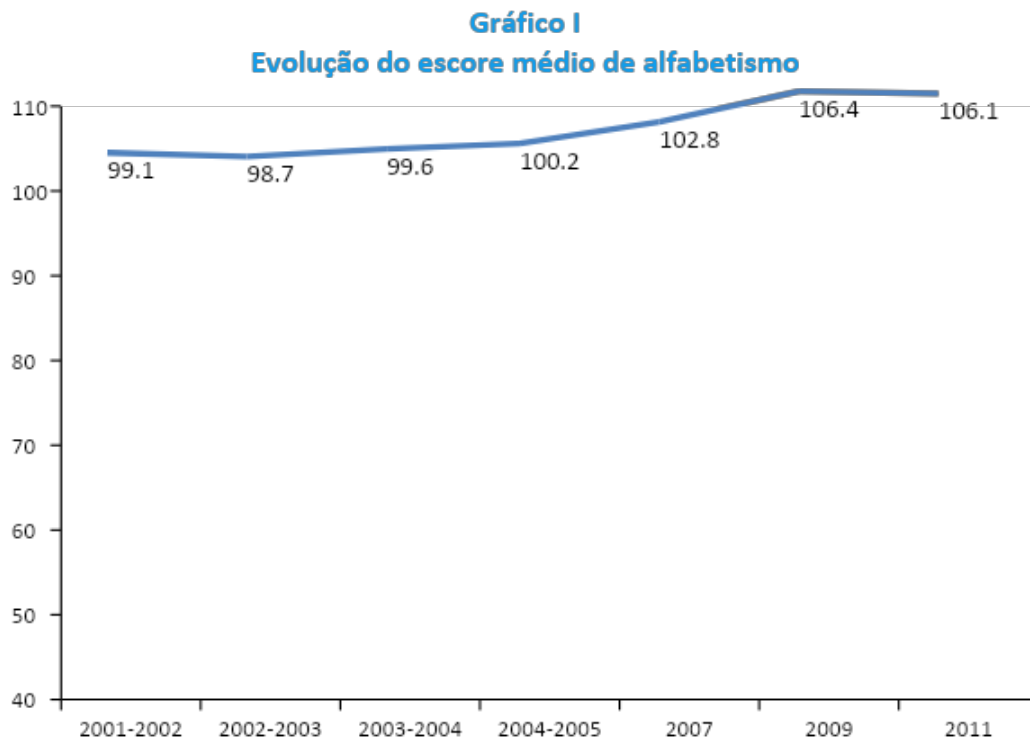
Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.



Os dados indicam que:

- Na década, se reduz à metade o percentual de pessoas de 15 e 64 anos classificadas como analfabetas, indo de 12% em 2001-02 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar também diminuiu, de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001-02 e 27% em 2011.
- O grupo que atinge o nível básico de habilidades foi o que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população nessa faixa etária.
- O percentual dos que atingem o nível pleno, entretanto, pouco variou ao longo dos 10 anos: as pequenas oscilações observadas permanecem dentro da margem de erro.
- Focalizando a atenção nos dois últimos levantamentos, o de 2009 e o de 2011, as diferenças observadas são insignificantes, mas confirmam a tendência que já se observava nos anos anteriores.

Uma forma mais sintética de representar esse progresso nas competências da população é comparar os escores médios a cada edição do Inaf, ilustrado no Gráfico I. Na escala de proficiência utilizada, que varia entre 0 e 200 pontos, o escore médio na escala de alfabetismo subiu 7 pontos no período compreendido entre 2001-2002 e 2011.



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011



A.0.5 O efeito da escolaridade no alfabetismo

Assim como nas edições anteriores, os resultados do Inaf 2011 evidenciam a escolarização como o principal fator explicativo dos níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Pela tabela abaixo, demonstra-se que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de alfabetismo.

Tabela II Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011						
Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Pela leitura da tabela da página anterior, podem ser destacados os seguintes pontos:

- Entre aquelas pessoas sem nenhuma escolaridade, quase a totalidade (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 41% foram consideradas de nível rudimentar.
- Entre aquelas que completaram de uma a quatro séries de escolaridade, mais da metade (53%) permanece nos níveis do analfabetismo funcional, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno.
- A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar, no entanto, que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais. Entre as pessoas com ensino médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, temos apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%).
- Mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62%.



Lançando mão dos dados censitários produzidos pelo IBGE é possível constatar os notáveis avanços na cobertura da educação ocorridas nessa década, em especial no que se refere ao nível médio e superior. A tabela abaixo mostra que o percentual dos que têm nível médio aumentou 11 pontos percentuais entre 2000 e 2009 (de 24% para 35%), e os que chegam ao nível superior 6 pontos percentuais (de 8% para 14%).

Tabela III				
Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE				
Escolaridade	Censo 2000		PNAD 2009	
	Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	100%	108.665.519	100%	130.742.024

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009 2010

Os dados do Inaf coletados entre 2001 e 2011, entretanto, mostram que o ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, como é possível ver na tabela abaixo. Comparando a primeira medida do Inaf Brasil em 2001-2002 com o levantamento realizado em 2011, apenas no primeiro segmento do ensino fundamental observa-se ganhos em relação à aprendizagem ao longo da década. Nos demais graus de escolaridade, diminui o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do ensino fundamental II.

Tabela IV										
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade										
Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior			
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011		
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289		
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%		
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%		
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%		
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%		
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais		73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente alfabetizados		27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

De acordo com os dados da tabela, se constata que:

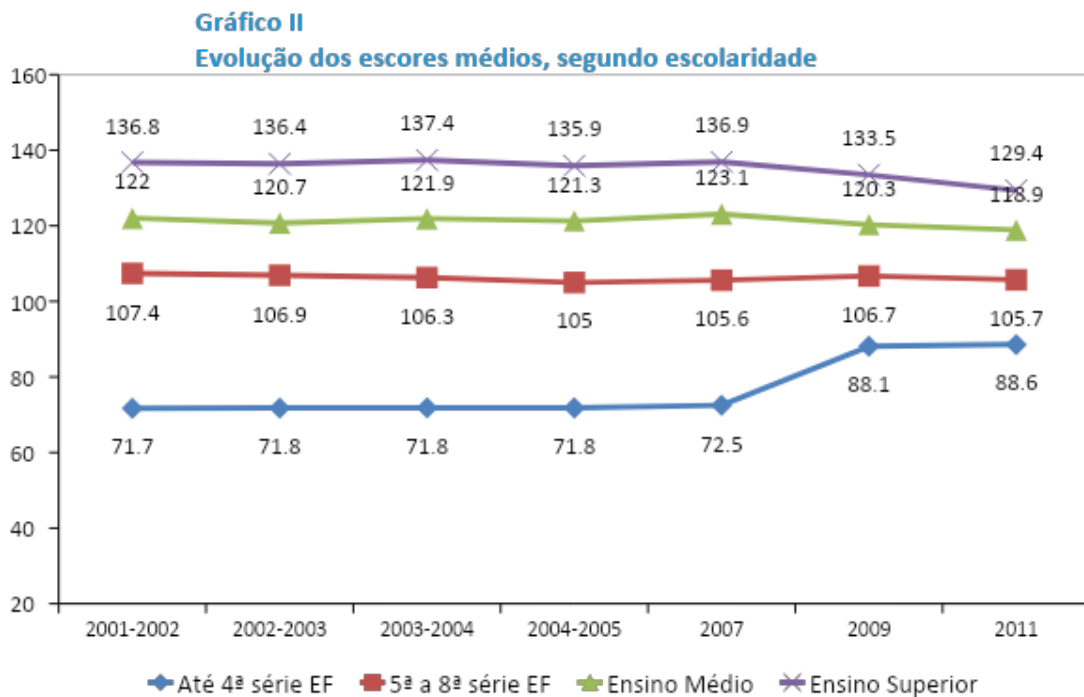
- Há avanços importantes nos níveis de alfabetismo do grupo que cursou a primeira



etapa do ensino fundamental: a proporção de analfabetos funcionais caiu de 73% para 65% ao longo da década, com um incremento de 10 pontos percentuais (de 22% a 32%) das pessoas que atingiram o nível básico de alfabetismo. É possível que esse avanço tenha se dado porque as pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola (pelo menos até a 4ª série ou 5º ano), devido ao acesso a programas educativos não escolares com alguma eficácia ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades.

- Entre aquelas pessoas que cursaram o ensino fundamental II, nota-se uma estabilidade na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). No entanto, vale notar que caiu de 22% para 15% a proporção de pessoas com nível pleno.
- Um comportamento semelhante pode ser observado dentre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49% para 35%. Ou seja, se, por um lado há uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao ensino médio, por outro lado há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes.
- O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011.

O mesmo fenômeno pode ser observado no gráfico abaixo, que compara os escores médios das pessoas com diferentes escolaridades. O desempenho médio melhorou entre aquelas pessoas com o primeiro ciclo do ensino fundamental (completo ou não), enquanto que entre aquelas com o segundo ciclo do ensino fundamental, com ensino médio e com nível superior (completos ou não) o escore médio caiu ao longo da década, com queda mais acentuada entre as pessoas com nível superior.



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Em síntese, os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem.

A.0.6 O comportamento por faixas etárias no período 2001-2011

Os níveis de alfabetismo nas faixas etárias mais jovens são significativamente mais altos do que os observados no segmento com idade mais avançada, uma vez que foram esses os grupos que mais se beneficiaram da recente expansão da educação básica.



Tabela V Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por faixas etárias									
Níveis	15 a 24 anos		25 a 34 anos		35 a 49 anos		50 a 64 anos		
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	
BASES	632	511	458	468	538	577	372	446	
Analfabeto	3%	0%	7%	2%	15%	6%	29%	17%	
Rudimentar	19%	11%	26%	16%	31%	24%	37%	35%	
Básico	43%	53%	35%	51%	32%	46%	23%	38%	
Pleno	35%	36%	32%	31%	22%	24%	11%	10%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	22%	11%	33%	18%	46%	30%	66%	52%
Básico e Pleno	Funcionalmente alfabetizados	78%	89%	67%	82%	54%	70%	34%	48%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Na tabela V é possível observar que:

- Entre pessoas de 15 e 24 anos, há aumento de 11 pontos percentuais de pessoas que são funcionalmente alfabetizadas durante a década, chegando a quase 90% em 2011, com uma maioria atingindo o nível básico (53%). Deve-se destacar também uma quase superação do analfabetismo absoluto nessa faixa etária.
- No segmento entre 25 e 34 anos, observa-se um crescimento em 15 pontos percentuais na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas, atingindo 82% em 2011 ante 67% em 2001-2002. Essa melhora se deve, sobretudo, ao aumento de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas no nível básico, chegando a 51% em 2011 frente a 35% em 2001-2002.
- A mesma tendência pode ser observada na faixa compreendida entre 35 e 49 anos: há uma significativa redução das pessoas consideradas analfabetas nesta faixa etária, atingindo 6% em 2011 frente aos 15% de 2001-2002 e uma melhora de 14 pontos percentuais na proporção de pessoas de nível básico.
- Por fim, observam-se ganhos semelhantes na faixa etária mais elevada, na qual a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas sai de 34% em 2001-2002 e chega a 48% em 2011, um acréscimo de 14 pontos percentuais. Mais uma vez, tal melhora se deve, principalmente, ao aumento de 15 pontos percentuais no nível básico. Destaca-se ainda a significativa redução de pessoas desta faixa etária consideradas analfabetas nesta última edição (17%) em relação à primeira edição do Inaf (29%).

Em nenhuma das faixas etárias consideradas, houve aumento significativo da pro-



porção de pessoas no nível pleno.

Os gráficos a seguir ilustram a evolução do alfabetismo dos diferentes grupos etários ao longo da década.

Gráfico III

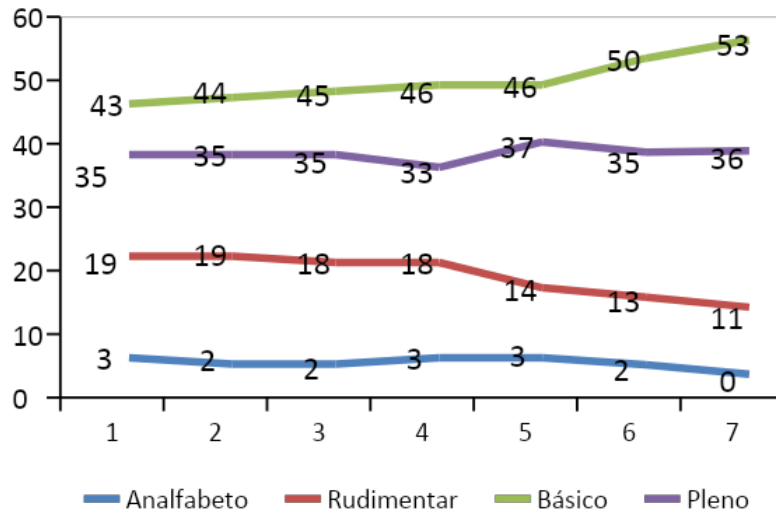


Gráfico IV

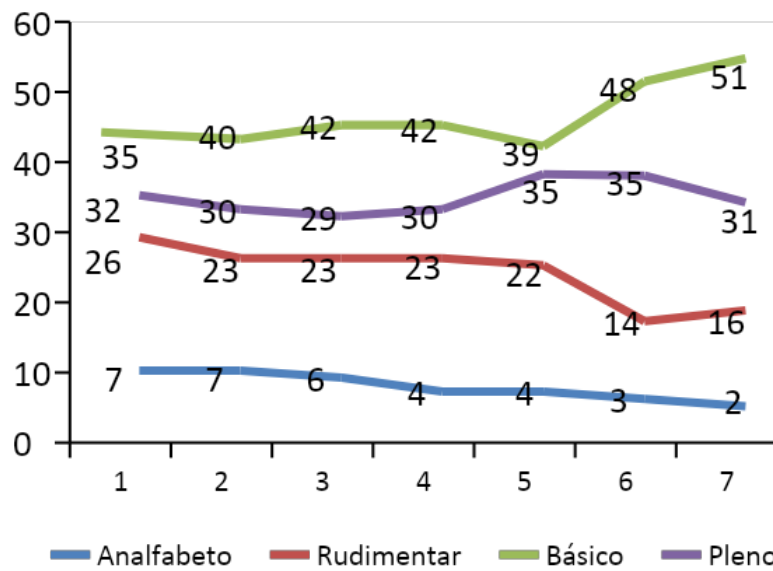




Gráfico V

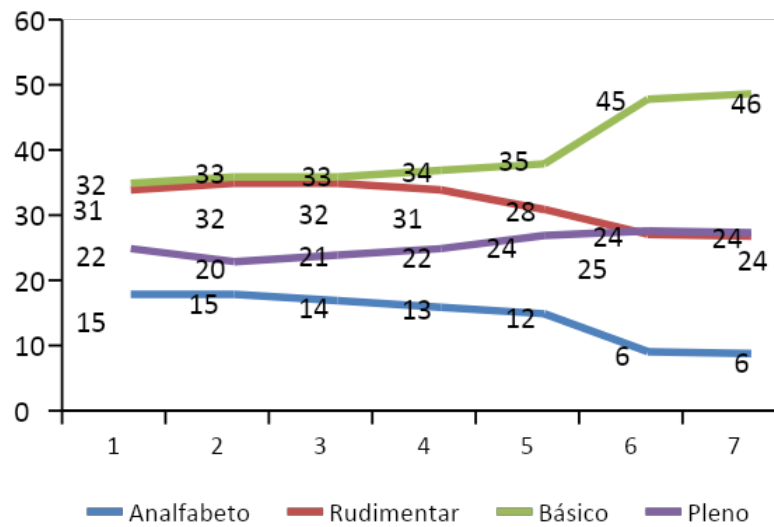
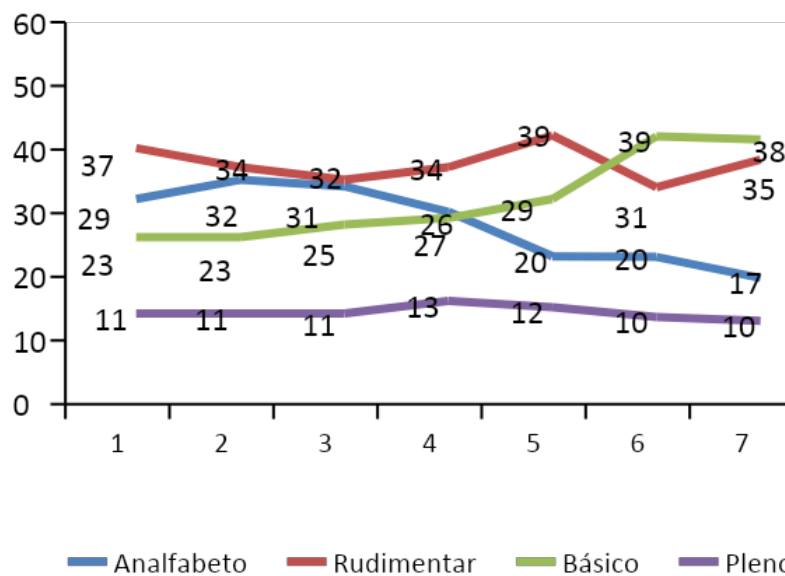


Gráfico VI



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

A.0.7 Níveis de alfabetismo entre homens e mulheres

Segundo os dados do IBGE, a escolaridade de homens e mulheres entre 15 e 64 anos apresentou evolução positiva entre 2000 e 2009, aumentando ligeiramente as diferenças a favor das mulheres, em especial no acesso ao ensino superior.



Tabela VI				
Escolaridade da população de 15 a 64 anos por sexo				
Níveis	CENSO 2000		PNAD 2009	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem escolaridade	10%	9%	10%	8%
Ensino Fundamental I	31%	29%	19%	17%
Ensino Fundamental II	29%	27%	25%	23%
Ensino Médio	22%	26%	34%	36%
Superior	8%	9%	13%	16%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

No caso dos resultados do Inaf, os mesmos avanços são constatados no período entre 2001-2002 e 2011, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela VII					
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por sexo					
Níveis		Homens		Mulheres	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		978	971	1022	1031
Analfabeto		12%	6%	12%	6%
Rudimentar		27%	21%	27%	21%
Básico		34%	46%	35%	48%
Pleno		27%	26%	26%	25%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	39%	27%	39%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	61%	73%	61%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Pelos dados acima, é possível afirmar que:

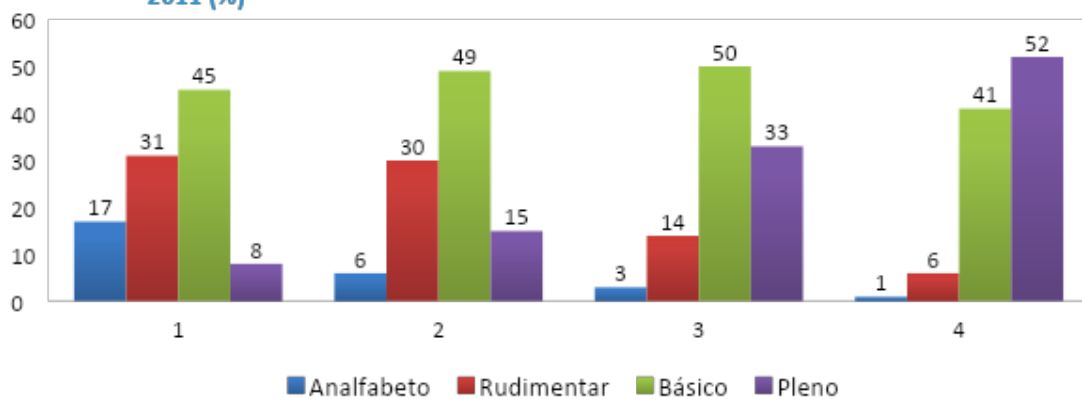
- Há aumento de 12 pontos percentuais na proporção de homens e mulheres de 15 a 64 anos funcionalmente alfabetizadas entre 2001-2002 e 2011 (de 61% para 73%). Esse aumento se deve, sobretudo, ao aumento da proporção tanto de homens quanto de mulheres incluídos no nível básico.
- Tanto para homens quanto para mulheres há redução em 6 pontos percentuais de analfabetos, indo de 12% em 2001-2002 para 6% em 2010. A mesma diminuição ocorreu no nível rudimentar de alfabetismo, com redução de 6 pontos percentuais para ambos os sexos.
- Não há variação substancial na proporção de homens e de mulheres em nível pleno de alfabetismo, mantendo-se estável em cerca de 25% ao longo da década considerada.



A.0.8 Alfabetismo e renda

Ao observar o comportamento do nível de alfabetismo segundo a renda, verifica-se que há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo. Com efeito, a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta a renda familiar. Já os alfabetizados em nível básico distribuem-se de maneira mais equitativa entre as diferentes faixas de renda familiar.

Gráfico VII
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo renda familiar em 2011 (%)



Fonte: Inaf Brasil 2011

Observa-se ainda que:

- Apenas entre as pessoas que têm renda familiar maior que 5 salários mínimos o nível pleno é predominante, (52%), seguido pelo nível básico (41%), o que caracteriza quase a totalidade deste grupo (93%) como funcionalmente alfabetizada.
- Das pessoas cuja renda familiar oscila entre 2 e 5 salários mínimos, só 33% atingem o nível pleno, ficando a metade no nível básico, 14% no rudimentar e um percentual muito pequeno (3%) na condição de analfabeto.
- Já entre as pessoas que possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos como renda familiar, praticamente a metade fica no nível básico, 30% se limita ao nível rudimentar e 6% pode ser considerado analfabeto. Somente 15% das pessoas deste grupo chegam no nível pleno,
- Por fim, entre aquelas pessoas que possuem até 1 salário mínimo de renda familiar, quase a metade é de analfabetos funcionais (17% os analfabetos e 31% no



nível rudimentar). Já entre as pessoas funcionalmente alfabetizadas, há um claro predomínio de pessoas no nível básico (45%) em relação ao nível pleno (8%).

A.0.9 Alfabetismo segundo cor/raça

Uma desigualdade conhecida no campo educacional refere-se aos grupos étnicorraciais, aqui compreendidos esquematicamente a partir da categoria cor/raça tradicionalmente utilizada pelo IBGE em suas pesquisas. A pergunta relacionada a este item segue a lógica de auto declaração dos sujeitos entrevistados.

Tabela VIII Escolaridade da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça						
Escolaridade	CENSO 2000			PNAD 2009		
	Branca	Preta/Negra	Parda	Branca	Preta/Negra	Parda
Sem escolaridade	6%	16%	14%	5%	12%	12%
Até Ensino Fundamental I	27%	35%	34%	16%	19%	20%
Até Ensino Fundamental II	27%	28%	29%	21%	26%	26%
Ensino Médio	28%	18%	20%	37%	35%	33%
Ensino Superior	12%	3%	3%	21%	8%	8%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

Apesar do aumento de escolaridade de negros e pardos na década considerada, ainda há desigualdades importantes em relação aos brancos:

- Dentre os brancos, houve diminuição da proporção de pessoas com até a segunda etapa do ensino fundamental, aumentando as proporções tanto no ensino médio quanto no ensino superior, com 9 pontos percentuais a mais em ambos os casos.
- Entre os pretos/negros, há uma queda de 4 e de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas sem escolaridade ou com até a primeira etapa do ensino fundamental, respectivamente. Em relação ao ensino médio, a proporção subiu 17 pontos percentuais e, em relação ao ensino superior, há um aumento de 5 pontos percentuais ao longo da década.
- Os pardos também reduziram a proporção de pessoas com até a primeira etapa do ensino fundamental, passando de 48% no Censo 2000 a 32% na PNAD 2009. No mesmo período há uma diminuição de 4 pontos percentuais na proporção dos indivíduos deste grupo com a segunda etapa do ensino fundamental e uma clara expansão da proporção de pessoas com ensino médio e superior com aumento de, respectivamente, 13 e 5 pontos percentuais no período considerado.



Em síntese, observa-se que diminuíram as diferenças de pretos/negros e pardos em relação aos brancos no acesso ao ensino médio. No que se refere ao acesso ao nível superior, no entanto, os brancos progrediram mais na década do que os outros dois grupos.

A Tabela a seguir mostra como essas diferenças no acesso à escolarização se repletam nos níveis de alfabetismo:

Tabela IX							
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça							
Níveis		Branca		Preta/negra		Parda	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		975	828	284	303	625	830
Analfabeto		9%	4%	16%	10%	15%	7%
Rudimentar		23%	16%	35%	26%	30%	24%
Básico		36%	48%	31%	44%	33%	48%
Pleno		31%	32%	18%	20%	23%	21%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	32%	20%	51%	36%	44%	31%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	68%	80%	49%	64%	56%	69%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

- Para os brancos, a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas atingiu 80% em 2011, ante 68% na primeira edição do Inaf. Essa melhora de 12 pontos percentuais deve-se, sobretudo, ao aumento da proporção de pessoas de nível básico, já que o nível pleno ficou praticamente estagnado no período considerado.
- Entre os pretos/negros, destaca-se a diminuição em 6 pontos percentuais de pessoas consideradas analfabetas. Além disso, a proporção de pessoas alfabetizadas funcionalmente atingiu 64% em 2011, frente aos 49% em 2001-2002, mais uma vez explicada pela elevação da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Por fim, os pardos também assistiram a uma redução do número de analfabetos entre 2001-2002 e 2011, indo de 15% para 7%; o mesmo acontecendo para os de nível



rudimentar, com diminuição em 6 pontos percentuais no período. Há um aumento de 13 pontos percentuais na proporção de pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, atingindo 69%, em 2011, ante 56%, em 2001-2002. Tal aumento deve-se, igualmente, à melhora das pessoas de nível básico.

- Em nenhum dos três grupos houve uma variação significativa da proporção de pessoas no nível pleno.

A.0.10 Evolução dos níveis de alfabetismo por regiões

Outro dado que merece destaque quando analisado ao longo da década é o da evolução do alfabetismo nas diferentes regiões do país. Como mostram os gráficos abaixo, houve aumento na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas em todas as regiões, exceto na região Sul.

Gráfico VIII

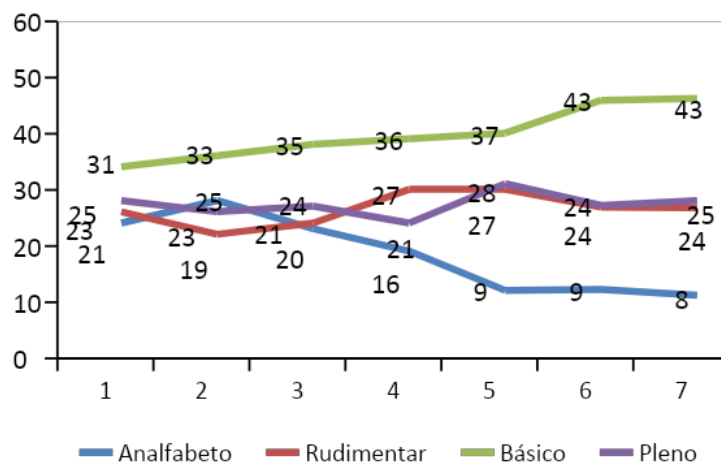


Gráfico IX

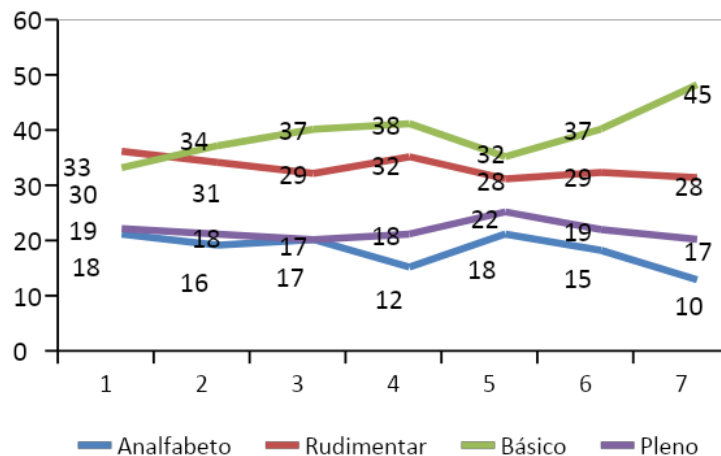




Gráfico X

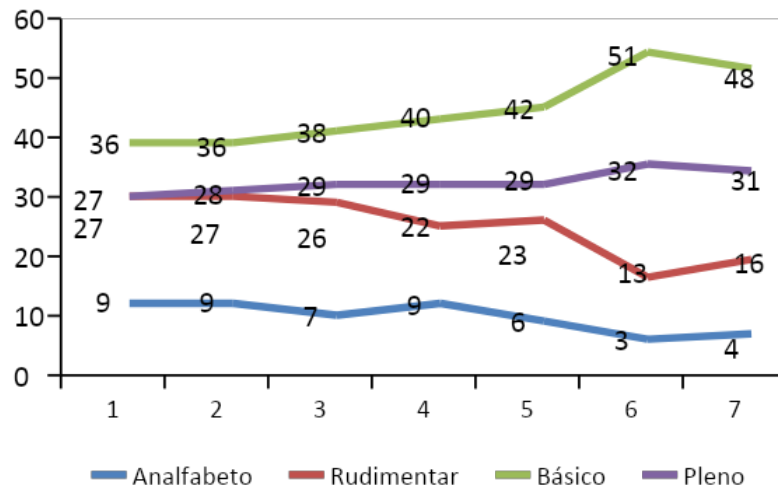
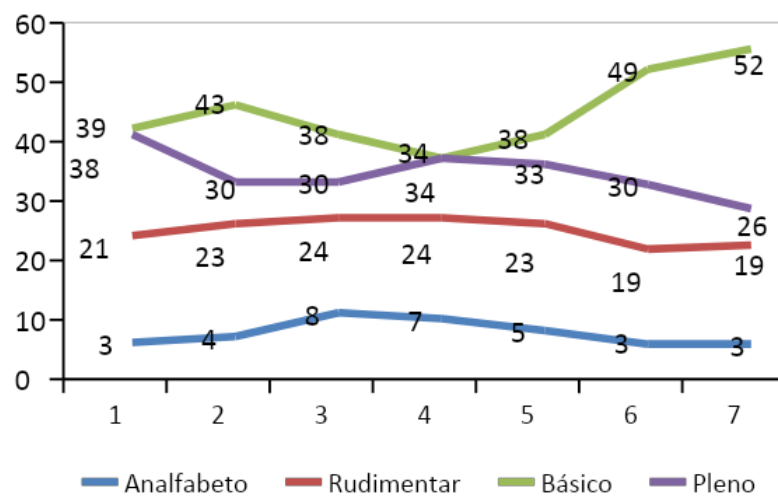


Gráfico XI



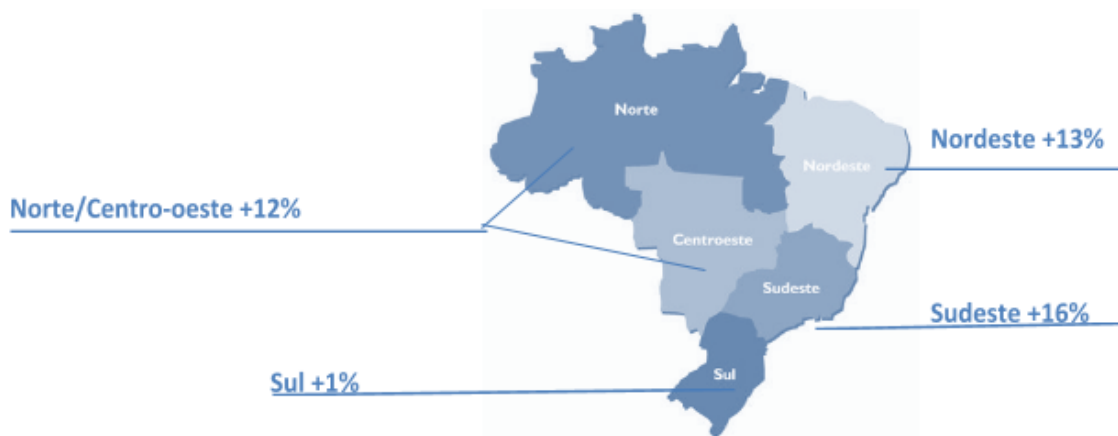
Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

O grande destaque é a região Nordeste que, em dez anos, conseguiu reverter a situação majoritária de analfabetismo funcional em 2001-2002, atingindo 62% de sua população entre 15 e 64 anos funcionalmente alfabetizadas em 2011.



Tabela X									
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por região									
Níveis		Norte / Centro-Oeste		Nordeste		Sudeste		Sul	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		289	308	531	546	885	854	295	294
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	44%	32%	51%	38%	36%	20%	23%	22%
Básico e Pleno	Alfabetizado Funcionalmente	56%	68%	49%	62%	64%	80%	77%	78%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2012 e 2011



Conforme os dados, destaca-se que:

- No período considerado, o percentual de analfabetos funcionais caiu 13 pontos no Nordeste, 16 no Sudeste, 12 no Norte/Centro-Oeste e 1 ponto no Sul, que desde o início da realização do Inaf apresentava o menor percentual de analfabetos funcionais em relação ao restante do país.
- Também houve redução do percentual de pessoas em nível rudimentar em todas as regiões, exceto no Norte/Centro-Oeste, que ficou no mesmo patamar ao longo da década.
- Houve aumento em mais de 10 pontos percentuais em todas as regiões, exceto a Sul, na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas. Essa melhora deve-se, sobretudo, ao aumento das pessoas em nível básico.



A.0.11 Alfabetismo nas áreas urbanas e rurais

Ao longo da década considerada, houve melhora em ambas as áreas, com a manutenção de desigualdades em favor das áreas urbanas.

Tabela XI					
Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por setor					
Níveis		Urbano		Rural	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		1636	1684	339	279
Analfabeto		8%	5%	30%	14%
Rudimentar		26%	20%	34%	31%
Básico		36%	49%	25%	39%
Pleno		30%	27%	11%	16%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	34%	24%	64%	44%
Básico e Pleno	Alfabetizado Funcionalmente	66%	76%	36%	56%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Com base no levantamento:

- Há uma presença significativamente maior de analfabetos funcionais na área rural (44%) do que na área urbana (24%), ainda que os avanços da área rural tenham sido significativamente maiores na década.
- A proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas cresce 10 pontos percentuais nas áreas urbanas e 20 pontos percentuais nas rurais, sendo que em ambas o fator explicativo é o aumento da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Há diminuição do percentual de analfabetos em ambas as áreas, sendo que a redução mais significativa acontece na área rural, com diminuição de 16 pontos percentuais no período considerado.

Pode-se afirmar que a melhora nos níveis de alfabetismo ocorre concomitantemente com a evolução positiva nos indicadores de escolaridade em ambas as áreas, com destaque para as melhoras nas áreas rurais, como mostram os dados do IBGE reportados na tabela abaixo:



Tabela XII Escolaridade da população por setor				
Escolaridade	CENSO 2000		PNAD 2009	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sem escolaridade	7%	22%	7%	21%
Ensino Fundamental I	27%	48%	15%	32%
Ensino Fundamental II	29%	21%	24%	24%
Ensino Médio	27%	8%	38%	20%
Ensino Superior	10%	1%	16%	3%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

A.0.12 BALANÇOS E PERSPECTIVAS

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos, a quem se assegura o acesso pelo menos ao ensino fundamental completo. Isto reforça a posição de que é necessário fortalecer a dimensão do alfabetismo – considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e de matemática – não apenas em processos de alfabetização inicial, mas sim ao longo de todo o ensino básico e na educação de jovens e adultos. Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década.

Os dados do Inaf reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o maior acesso, ainda que tenha contribuído para a redução do analfabetismo funcional, não foi suficiente para que o nível de alfabetismo da população evoluísse mais rapidamente para o nível pleno, que permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos.

Cabe afirmar que a qualidade não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores como a adequação das escolas e currículos, a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos de sua vida.

Também é fundamental o constante investimento na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação



pedagógica. Assistimos no século XXI a uma séria crise de esvaziamento e desvalorização da profissão. Faltam profissionais em muitas regiões e áreas do conhecimento, sendo a formação inicial também insuficiente para dar conta da especificidade da educação de jovens e adultos. Tanto no ensino médio regular quanto na educação de jovens e adultos, observamos elevada evasão e uma escola inadequada ou preconceituosa em relação ao seu público, tido muitas vezes apenas como irreverente no caso dos jovens e menos capacitado no caso dos adultos, uma vez que já estariam muito atrasados em sua formação básica.

O Inaf Brasil consegue mostrar os resultados da educação escolar e continuada na população, fornecendo uma visão abrangente do problema. Permite uma visão de como a forma integrada a expansão das oportunidades educacionais e a piora/melhora da qualidade de ensino. Abarcando o conjunto da população, o Inaf mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

A.0.13 SOBRE AS ENTIDADES ORGANIZADORAS



O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos que, com base nos 70 anos de experiência do Grupo IBOPE em pesquisa, desenvolve e dissemina propostas educacionais inovadoras que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, com vistas a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, a melhoria das condições de vida da população, assim como na inserção do país em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado.

Desde sua criação, no ano 2000, o Instituto Paulo Montenegro coordena o investimento social do Grupo IBOPE, confirmando sua atuação como uma empresa socialmente responsável, no Brasil e em outros 13 países da América Latina.



ação educativa

A Ação Educativa é uma organização não governamental fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas.

A capacidade de realização da Ação Educativa resulta do alto empenho de sua equipe e da confiança e colaboração de uma ampla rede de parceiros nacionais e internacionais. Compromisso com a qualidade, capacidade de inovar e articulação com atores-chave nos campos da educação e da juventude é o tripé que sustenta a história e as realizações da Ação Educativa.



ANEXO B – DEFINIÇÕES DE DISLEXIA

CID-10 (citado por Braga, 2011, pp.30-31)

“a característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral, e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar todas comprometidas. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno de comportamento durante a escolarização. Dislexia de desenvolvimento. Leitura especular. Retardo específico da Leitura. Exclui: Alexia SOE (R48.0), dificuldades de leitura secundária a transtornos emocionais (F93).”.

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72, website consultado em 15 de maio de 2013)

A nova definição de Dislexia

(Evolução e comparação com a definição original)

(Tradução e adaptação do “Annals of Dyslexia” volume 53, 2003, por M. Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza)

B.0.1 A NOVA DEFINIÇÃO DA DISLEXIA

Definição de 1995 (G, Reid Lyon)

“Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas



dificuldades não são esperadas com relação à idade e a outras dificuldades acadêmicas cognitivas; não são um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral nem sensorial. A dislexia se manifesta por várias dificuldades em diferentes formas de linguagem frequentemente incluindo, além das dificuldades com leitura, uma dificuldade de escrita e de soletração.”

Atual definição de 2003 (Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall)

“Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária .“

“Dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem

Esta definição identifica a dislexia como uma dificuldade específica de aprendizagem ao contrário dos termos mais gerais para distúrbios de aprendizagem. Enquanto esta categoria geral de dificuldade inclui uma grande variedade de distúrbios de audição, fala, leitura, escrita e matemática (USOE 1997), nós recomendamos (Fletcher et al., 2002; Lyon, 1995) que essa categoria deva ser descartada por ser um termo geral a esse distúrbio, quando se discute dificuldade de leitura. Sugerimos que se deve discutir distúrbio específico, definido em termos de domínio operacional coerente. Do ponto de vista epidemiológico, dificuldade de leitura, afeta pelo menos 80% da população. Isto constitui o mais prevalente tipo de distúrbio de aprendizagem. Como já foi dito antes Lyon (1995) é importante reconhecer que muitos indivíduos com dislexia têm também deficiência e comorbidades em outras áreas cognitivas e acadêmicas como v.g. : a atenção (Schnkweiler, et al.,1995; B.A Shaywitz, Fletcher, & S.E.Shaywitz,1994), matemática (Fletcher & Loveland, 1986) a soletração e expressão escrita (Lindamood, 1994; Moats,1994).Essas observações de comorbidades não vão ao encontro da especificidade da definição proposta da dislexia, mesmo porque características cognitivas como déficit de atenção e matemática são bem diferentes daquelas características de cognição, associadas ao déficit na habilidade básica para leitura (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003).

.... que é de origem neurológica.

Essa frase mostra um grande avanço na compreensão das bases neuronais da dislexia nos últimos oito anos, desde a primeira definição e vai muito além da frase “de origem constitucional (1995). Suspeitou-se da origem neurológica da dislexia há mais de um



século. Em 1891 uma neurologista francesa, Djerine, sugeriu que a porção posterior do lado esquerdo do cérebro é crítica para a leitura. A partir de Djerine, uma grande quantidade de trabalhos a respeito da inabilidade na aquisição da leitura (alexia) descreve as lesões neuroanatômicas mais encontradas localizadas na área parietal-temporal (incluindo o giros angular , supramarginal e as porções posteriores do giro temporal superior) como a região principal no mapeamento da percepção visual para a impressão das estruturas fonológicas do sistema da linguagem,(Damásio). Outra região posterior do cérebro (mais ventral na área occipito-temporal) foi também descrita por Djerine (1892) como crítica para a leitura. Mais modernamente a investigação neurobiológica usa cérebros de disléxicos mortos,(Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz, & Geschwind,1985), Morfometria craneana (Brown, et al., 2001; Eliez, et al., 2000; Filipek, 1996) e Imagem de Ressonância Magnética por Tensão Difusa (técnica que acessa a conectividade das fibras nervosas cerebrais). Esse método dá uma estimativa da orientação das fibras e da anisotropia (qualidade peculiar a certas substâncias cristalizadas de reagir de modo diferente a outros fenômenos físicos: como propagação da luz , calor, crescimento do cristal , dureza etc) tecidual para estabelecer seu caminho, segundo a direção considerada capaz de produzir dupla polarização. Fornece informação sobre conexões na matéria branca. Essa informação é de interesse no estudo da neurologia, psiquiatria e distúrbios de desenvolvimento e (Klingberg, et al.,2000) suporta a crença de que há diferenças nas regiões temporo-parieto-occipitais no cérebro entre disléxicos e leitores sem dificuldade. Talvez a mais convincente evidência para base neurobiológica da dislexia vem dos achados das investigações sobre a imagem funcional do cérebro. Mais do que examinar por autópsia cerebral ou medir o tamanho de regiões do cérebro usando dados morfométricos estáticos, e imagem funcional oferece a possibilidade de se examinar o cérebro funcionando durante uma tarefa cognitiva. Em princípio a imagem funcional do cérebro é muito simples. Quando é pedido para um indivíduo realizar uma tarefa cognitiva simples, essa tarefa demanda processamento em regiões particulares do sistema neuronal cerebral. Para atingir o resultado, é necessário, ativação de sistemas neuronais específicos em regiões cerebrais e estas mudanças de atividades neuronais podem ser medidos por técnicas de imagem funcional por ressonância magnética (fMRI) e magnetoencefalografia (MEG). Como os procedimentos de (fMRI) e (MEG) não são invasivos e são seguros, podem ser usados repetitivamente, propriedade ideal para estudar pessoas, especialmente crianças.

Uma grande variedade de investigações neurobiológicas por cientistas de todo mundo, tem documentado o sistema neuronal para a leitura em disléxicos



através das linguagens e culturas.

Usando imagem funcional do cérebro de adultos disléxicos leitores, é evidente a falha no hemisfério esquerdo posterior cerebral que não funciona adequadamente à leitura, (Brunswick, McCrory, Price, Frith & Frith 1999; Helenius, Tarkiainen, Cornelissen, Hansen, & Salmelin, 1999; Horwitz, Rumsey, & Donohue, 1998; Paulesu, et al., 2001; Rumsey, et al., 1992; Rumsey et al., 1997; Salmelin, Service, Kiesila, Uutela, & Salonen, 1996; S.E. Shaywitz, et al., 2003; E. Shaywitz et al., 1998; Simos, Breier, Fletcher, Bergman, & Papanicolaou, 2000). Assim também tarefas de processamento não visual (Demb, Boynton, & Heeger, 1998; Eden, et al., 1996) nos sistemas anteriores especialmente envolvendo regiões ao redor do giro frontal inferior também têm sido implicados na leitura. Em trabalhos com indivíduos com lesões cerebrais (Benson, 1997) assim como imagens funcionais cerebrais (Brunswick, et al., 1999; Corina, et al., 2001; Georgiewa, et al., 1999; Gross-Glenn, et al., 1991; Paulesu, et al., 1996; Rumsey, et al., 1997; S.E. Shaywitz, et al., 1998). Essa evidência neurobiológica de disfunção nos circuitos de leitura no hemisfério esquerdo posterior, está evidente em crianças com dificuldade de leitura causadas por falta de estímulos. (Seki, et al., 2001; B. Shaywitz, et al., 2002; Simos, et al., 2000; Temple, et al., 2001).

Esses dados permitem aos cientistas e clínicos usar o modelo de trabalho dos sistemas neurais para leitura baseada num histórico trabalho de Djerine e em uma teoria mais moderna de Gordon Logan. Logan (1998, 1997) propôs dois sistemas críticos no desenvolvimento das habilidades do processamento automático. Um envolve a análise da palavra separando-a em fonemas e isto requer atenção e seu processamento é relativamente vagaroso. O segundo sistema opera na palavra como um todo. É um sistema obrigatório que não requer atenção sendo processada muito rapidamente. Dados convergentes de linhas de investigação indicam que o sistema de análise de palavras de Logan está localizado dentro da região parietal-temporal enquanto que a nomeação rápida automatizada é localizada dentro da área visual da palavra (Cohen, et al., 2000; Cohen, et al., 2002; Dehaene, Le Clec'H, Poline, Lê Bihan, & Dehaene, 2003, et al., 2001; McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003; Moore & Price, 1999). A área visual da palavra parece responder preferencialmente a estímulos apresentados rapidamente (Price, Moore, & Frackowiak, 1996) e está ligada mesmo quando a palavra não tenha sido conscientizada. (Dehaene, et al., 2001). É esse sistema occipital-temporal que parece predominar, quando o leitor se torna hábil e junta tudo como uma unidade ortográfica, fonológica e semântica de palavras.

É caracterizada por dificuldade no reconhecimento fluente da leitura e



pobre habilidade de decodificação e soletração de palavras simples.

Essa definição substitui a de 1995 que se refere simplesmente a “dificuldade de decodificar uma palavra”. A nova definição amplia esta frase referindo-se especificamente ao reconhecimento correto das palavras (identificando as verdadeiras palavras) e as habilidades de decodificação (pronunciando logatomas). Também reconhece a soletração pobre como uma característica da dislexia. A soletração está intimamente relacionada com a leitura não só porque os sons estão ligados às letras, mas porque as palavras estão literalmente colocadas em código ao invés de meramente decifradas (S.Shaywitz, 2003). Talvez a mais importante mudança nesta parte da decodificação é o reconhecimento do que caracteriza os indivíduos disléxicos, particularmente disléxicos adolescentes e adultos: a incapacidade de ler fluentemente. Fluência é a habilidade de ler um texto rapidamente, precisamente e com bom entendimento. (Report of the National Panel, 2000; Wolf, Bowers, & Biddle, 2001). É a marca registrada de um bom leitor. Os dados indicam que leitores disléxicos podem melhorar a leitura conforme vão se tornando mais maduros mas continuam com falta de fluência, que resulta num sobre-esforço e lentidão. (Lefly & Pennington, 1991; Shaywitz, 2003).

Essas dificuldades resultam tipicamente na deficiência do componente fonológico da linguagem.

A teoria sobre dislexia tem sido proposta baseada no sistema visual (Stein & Walsh, 1997), e outros fatores como processamento temporal (auditivo) do estímulo dentro deste sistema (Talcott, et al., 2000; Tallal, 2000). Existe agora uma forte consciência dos investigadores neste campo de que, a dificuldade central na dislexia reflete um déficit dentro do sistema da linguagem (Ramus, et al., 2003). Investigadores de há muito sabem que a fala proporciona a quem a usa criar um infinito número de palavras combinando e permutando um pequeno número de segmentos fonológicos, as consoantes e vogais que servem como constituintes naturais da especialidade biológica: a linguagem. Uma transcrição alfabética (leitura) mostra estas mesmas habilidades aos leitores, mas somente quando eles conectam estes caracteres arbitrários (representam o sistema fonológico por letras). Fazer esta conexão requer uma consciência de que todas as palavras podem ser decompostas em segmentos fonológicos. Essa consciência permite ao leitor conectar as letras (ortografia) e a unidade da fala que eles representam (consciência fonológica). A consciência de que todas as palavras podem ser decompostas nesses elementos básicos (fonemas), permite ao leitor decifrar o código de leitura. Para ler, a criança deve desenvolver a visão de que as palavras podem se dividir em fonemas e que estas letras numa palavra escrita, representem este som. Como mostram numerosos estudos, tal consciência, entretanto,



não existe nas crianças e adultos disléxicos (Bruck, 1992; Fletcher, et al.,199; Liberman & Shanweiler,1991).Estudos bem feitos em grandes populações com distúrbios de leitura confirmam que, na idade escolar de crianças e jovens (Fletcher, et al .,1994; Stanovich & Siegel,1994) assim como em adolescentes, (S.E.Shaywitz, et al.,1999) o déficit fonológico representa a mais forte e específica co-relação com o distúrbio de leitura. (Morris, et al.,1998).Tais achados formam a base para a melhor intervenção baseada em evidência destinada à melhora da leitura (Report of the National Reading Panel,2000).

Não é esperada em relação a outras habilidades cognitivas consideradas no grupo (faixa etária)

Essa afirmação gerou grande discussão no Comitê. Por outro lado o Comitê reconheceu que a noção de dificuldade inesperada no aprendizado da leitura é básico em quase todas as definições de dislexia, incluindo a definição de 1995 (Lyon,1995; Orton,1937).

Por outro lado, enquanto preserva o conceito de aprendizagem defasada, o Comitê não quer abraçar a idéia de que déficits básicos na decodificação e reconhecimento de palavras devam ser significativamente inferior ao QI como está especificado na fórmula de discrepância típica. “De fato há entre os pesquisadores e clínicos um conceito crescente da dependência da discrepância entre o QI (geralmente muito alto) e aquisição de leitura para o diagnóstico da dislexia(S. Shaywitz, 2003,p.137). Ao invés disso os dados sugerem que essa defasagem deve ser acessada através de comparação da idade de leitura com a idade cronológica e ou por comparação entre habilidade de ler o nível educacional e o professor envolvido. (S.Shaywitz,2003,p.133) A maior preocupação que repousa nessa discrepância é que isso freqüentemente resulta num atraso na identificação do problema de leitura e esse atraso resulta no atraso no fornecimento de ensino adequado. (Fletcher ,et al 2002 and Lyon, et al 2003).

Novo neste componente da definição é o conceito de que a criança necessita de ensino adequado. A história de instrução individual é crítica no entendimento da natureza da dificuldade observada. Por exemplo, muitas crianças de risco vêm do meio ambiente não adequado com educação de pré-escola com falha. Portanto, freqüentemente, entram na escola com falha de muitas características lingüísticas essenciais e pré-requisitos para a leitura (ou seja, sensibilidade fonológica, vocabulário e motricidade fina) fatores críticos para proficiência da leitura. Se o ensino de leitura, fornecido para a criança na sala de aula não preencher as lacunas das habilidades fundamentais, e não for ajustado para se ensinar essas habilidades faltantes, ocorrerão falhas típicas na leitura (Lyon ,et al.,2001). Por outro lado, numerosos estudos recentes (Torgesen, 2000) mostraram muitas crianças



identificadas como de risco na pré-escola e 1 a série fundamental e que lhes foram dadas ensino adequado desenvolveram proficiência desde cedo. Torgesen (2000) , afirma que a intervenção precoce tem a capacidade de reduzir a possível falha na leitura e escrita de 18% na população escolar, para de 1,4 até 5,4.

Mas, o estudo sobre intervenção precoce, resumido por Torgesen (2000), indica claramente que nenhum dos professores que atuaram na intervenção precoce foram igualmente efetivos para todas as crianças de risco estudadas, mesmo quando a intervenção foi feita intensamente por professores e profissionais (fonoaudiólogos e psicopedagogos) bem preparados.

Enquanto o Comitê discutia esses achados, surgiu um consenso de que o papel da história educacional deve ser levado muito a sério. Especificamente a falta de resposta para instrução científica dada é um fator que diferencia a dislexia severa agravada com ensino inadequado. Portanto a definição de dislexia de desenvolvimento e a identificação desses indivíduos, pode nos levar a desconfiar da qualidade de resposta dada por especialistas.

... Consequências secundárias podem influir na compreensão da leitura que impedirão o conhecimento do vocabulário.

É fato que o entendimento das dificuldades fonológicas leva a problemas de fluência e precisão, que pode levar a problemas de vocabulário. Tudo isso junto interfere na leitura e entendimento do texto como um todo. É importante afirmarmos que essa explicação remove o argumento antigo de que precisão e fluência na palavra escrita “não é realmente leitura”.

SUMÁRIO

Houve um relevante desenvolvimento na epidemiologia, neurobiologia e características lingüísticas e conectivas de dislexia, desde a definição inicial que o Comitê publicou em 1995. Assim também, desde 1995, nosso entendimento sobre dislexia tem sido formado por um número de intervenções e tratamentos que agora dão oportunidade de integrar as informações sobre a natureza e a magnitude da resposta, ao ensino no nosso conceito de dislexia de evolução. A definição proposta em 2003, discutida neste trabalho reflete nosso respeito à natureza dinâmica do processo científico e sua utilidade em aumentar nossa compreensão sobre a dislexia. Fizemos a revisão da definição de 1995, com base nas evidências relevantes no desenvolvimento da leitura e escrita, dificuldade de leitura e escrita e ensino da leitura e escrita. Mas a tarefa não está completa. Nosso entendimento de dislexia é um trabalho em andamento e irá continuar. Para termos certeza



nos próximos cinco anos teremos de comparar pesquisas metodológicas e modalidades investigativas para o estudo da dislexia . Literalmente garantirá a aquisição de novos conhecimentos que mais tarde, modificarão a definição. A única constante é que isso e as futuras definições refletirão o que a ciência tem de melhor para oferecer. (Tradução e adaptação do “Annals of Dyslexia” volume 53, 2003, feita por M.Ângela.N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza).