

EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN NIÑOS DE TERCER GRADO EN BRASIL

Leonor Scliar-Cabral
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
leonorsc20@gmail.com

RESUMEN

Brasil ha ocupado posiciones muy bajas en evaluaciones internacionales sobre competencia verbal, como el PISA (OCDE 2016) y nacionales sobre Alfabetismo Funcional (INAF 2018). Planteo que la causa primordial de estos resultados son las políticas públicas de alfabetización, ya que estas políticas afectan a los individuos de manera que no son capaces de comprender, interpretar y redactar textos, por lo que se les dificulta conseguir luego un trabajo calificado. Evidencias de esto se puede encontrar en los documentos oficiales, de los cuales elegí la BNCC y la ANA (INEP 2017), con el objetivo de interpretar la toma de decisiones que sirve como guía a los responsables de orientar la metodología y la elección del material pedagógico en el área de la alfabetización temprana. A la luz de modelos de procesamiento de lectura y escritura, examino las categorías de escritura de la ANA (INAF 2017), con las que se evalúa la competencia de los alumnos de tercer grado en la escuela primaria.

PALABRAS CLAVES: políticas públicas de alfabetización, competencia en escritura, Evaluación Nacional de Alfabetización 2016 Brasil.

ABSTRACT

Brazil has ranked in very low positions on international verbal competence assessments, such as PISA (OCDE 2016) and Functional Literacy (INAF 2018). I consider that the primary causes for these poor results are the public literacy policies, because individuals turn out to be incapable of understanding, interpreting and writing texts that would enable them to qualify for any job. Evidence for this claim can be found in the official documents, of which I chose the BNCC and the ANA (INEP 2017), with the aim of interpreting the decision-making processes that guide those responsible for implementing a methodology and selecting the pedagogical materials in the area of early literacy. Following reading and writing processing models, I examine ANA's writing categories (INAF 2017), which are used to assess the third-grade students' writing competence.

KEY WORDS: public literacy policies, writing competence, National Literacy Assessment 2016 Brazil.

INTRODUCCIÓN

Las motivaciones para el problema investigado en este artículo se originan en la preocupación por las posiciones muy bajas que Brasil ha ocupado en las evaluaciones internacionales de competencia de lectura, matemáticas y ciencias, como el PISA (Programme for international student assessment, OCDE 2016), agravadas por el hecho de que tales posiciones están empeorando, si se comparan los resultados más recientes con los de años anteriores.

En la última evaluación de PISA, en 2015 (OECD 2016), entre los 73 países participantes, Brasil ocupó el 66° lugar. Entre los latinoamericanos, sólo el Perú y la República Dominicana figuraron en posiciones peores que Brasil. Más alarmante aún es constatar el retroceso, cuando comparamos los resultados de 2009, 2012 y 2015:

Cuadro 1. Resultados de Brasil en PISA entre 2000 y 2015

Datos	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alumnos	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Lectura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciencias			390	405	402	401

Fuente: INEP 20 de octubre 2015b

Se observa, en los resultados, que el puntaje obtenido en lectura bajó en 5 puntos porcentuales en 2012 y se mantuvo en el mismo nivel en 2015. Tales resultados se han corroborado con los resultados del INAF (Instituto de Alfabetismo Funcional), la más importante evaluación brasileña sobre Alfabetismo Funcional, realizada regularmente, desde 2001. El INAF es la institución nacional más acreditada para proporcionar los indicadores sobre analfabetismo funcional. Desde 2001, ha realizado evaluaciones anuales en el domicilio de los participantes. Los resultados obtenidos se someten a rigurosos análisis estadísticos. En 2018, se divulgaron los resultados obtenidos desde el 2001, de los cuales seleccionamos los del primer año (2001/2002), los del año del mejor desempeño (2009) y los más recientes (2018).

Cuadro 2 – Competencias medias por nivel de alfabetismo

Año	2001/2	2009	2018
Analfabeto funcional	39%	27%	29%
Funcionalmente alfabetizados	61%	73%	71%
por nivel:			
Elemental	28%	35%	34%
Intermedio	20%	27%	25%
Competente	12%	11%	12%

Fuente: INAF 2018

Se observa (Cuadro 2) que el porcentaje de analfabetos funcionales tuvo un leve incremento en 2018, (29%) en comparación con el 2009 (27%). En cuanto a los alfabetizados, hubo también un leve descenso del 2% en los resultados del 2018. También se puede observar que en la subdivisión por niveles que hace el INAF, solamente los lectores en el nivel competente son los que, efectivamente, comprenden e interpretan los textos que circulan socialmente y, por tanto, son los que se consideran aptos para el ejercicio pleno de la ciudadanía y para ocupar los puestos de trabajo más calificados. Los resultados obtenidos por este grupo no se cambiaron desde 2001/02: sólo el 12% de la muestra, representativa de la población brasileña, alcanzó el nivel de competencia en lectura (Cuadro 2).

Desde mi punto de vista, una de las causas primordiales de tal situación son las políticas públicas de alfabetización en Brasil, puesto que, cuando se aplican a los individuos que están al final de la cadena, estos son incapaces de comprender y de interpretar críticamente los textos que circulan socialmente y tampoco pueden redactar textos apropiados para los contextos requeridos.

Los argumentos que sostienen la discusión de tal problema emanan de las posiciones asumidas por los gestores de las políticas públicas de alfabetización en documentos oficiales tales como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), divulgada por el Ministerio de Educación de Brasil (Brasil. MEC 2017). Para identificar y delimitar el problema que estoy planteando, me apoyo en el análisis de las habilidades para la escritura que el Ministerio de Educación de Brasil consideró necesarias para que los niños de ocho años manejen al término del Ciclo de Alfabetización (3er grado de la enseñanza básica), y que están enumeradas en la Evaluación Nacional de Alfabetización, (Avaliação Nacional de Alfabetização, en adelante, ANA), de 2016 (INEP 2017).

Tales argumentos se apoyan en las discrepancias entre los modelos de procesamiento de la lectura y de la escritura, de amplia aceptación (Van Dijk 1980, Martlew 1983, Ellis y Young 1988, Garman, 1990, Liberman 1992, Hayes 2006, Changeux 2012, Dehaene 2012), y las propuestas de los encargados de la toma de decisiones en lo que se refiere a la metodología y a la elección del material pedagógico en el área de la alfabetización, tal como se derivan de los documentos oficiales consultados.

1. LAS DISCONTINUIDADES ENTRE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

Veamos uno de los fundamentos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC): “La lengua tiene dos dimensiones: es oral y escrita. Así, su aprendizaje considera el **continuo entre oralidad y escritura**”¹ (Brasil. Mec. 2017: 63, negrita

1. Mi traducción (en adelante MT) de: A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o **continuo entre oralidade e escrita** (Brasil. Mec. 2017: 63).

de la autora). Mediante las negritas en la cita de la BNCC me propongo resaltar el punto crítico en el posicionamiento teórico que se refleja en este documento y reflexionar sobre todas las consecuencias metodológicas, pues el gran desafío de la alfabetización está en la discontinuidad entre la comunicación oral y escrita canónicas.

La variedad sociolingüística oral a la que el niño, sin desviaciones psíquicas y/o fisiológicas mayores, está expuesto es adquirida de forma espontánea y obligatoria (D'Aquili 1973). Alrededor de un año de edad, el niño produce sus primeras palabras constituidas, en general, por una reduplicación silábica, como “nene”, “papá”, “caca” y “mamá”, sin necesidad de ir a la escuela para aprender a hablar: basta la interacción con las demás personas (Lieberman 1992: 167).

El sistema escrito es una invención (Changeux 2012: 10) y tiene que ser aprendido de forma sistemática, con la ayuda de un mediador muy bien preparado y/o motivado. Las discontinuidades son cruciales, particularmente en los sistemas alfabéticos, en que el alumno tiene que aprender de modo consciente a desmembrar la sílaba, pues esta operación va contraria al procesamiento natural de la cadena del habla, un continuo en el que no hay pausas que separan las palabras entre sí, ni contrastes entre las unidades que componen la sílaba, en virtud del fenómeno de la coarticulación (Kavanagh, Mattingly 1972: 1-2).

2. HABILIDADES EVALUADAS EN LOS ÍTEMS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

A continuación, veamos cuáles son las categorías que conforman la competencia para la escritura en niños, al término del 3er grado de la enseñanza básica (primaria), que la ANA se propone evaluar. Estas habilidades son las siguientes (INEP 2017:13):

- Deletrear palabras con estructura silábica canónica;
- Deletrear palabras con estructura silábica no canónica;
- Producir un texto a partir de la situación dada.²

Así, el objetivo de este trabajo es orientar la toma de decisiones de los que actúan en el área de la alfabetización en lo que se refiere a la metodología y a la elección del material pedagógico. Con este fin, es necesario contextualizar lo que es la ANA y reflexionar acerca de las habilidades para la escritura que el Ministerio de Educación de Brasil considera que los niños de ocho años deben adquirir al término del Ciclo de Alfabetización. Este análisis crítico nos permite vislumbrar una de las

2. MT: Habilidades escritas avaliadas pela ANA:

- Grafar palavras com estrutura silábica canônica;
- Grafar palavras com estrutura silábica não canônica;
- Produzir um texto a partir de situação dada (INEP 2017: 13)

causas del fracaso en la alfabetización y, en consecuencia, identificar las razones por las que Brasil ha ocupado posiciones bajísimas en las evaluaciones internacionales y en la evaluación brasileña sobre Alfabetismo Funcional, realizada, regularmente, por el INAF.

2.1. *Contextualización de la ANA y el INEP*

La Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) es una evaluación externa que tiene como objetivo medir los niveles de alfabetización en lengua portuguesa (lectura y escritura) y matemáticas de los estudiantes del 3er grado de la enseñanza primaria en las escuelas públicas. Las pruebas aplicadas a los alumnos proporcionaron tres resultados: rendimiento en lectura, rendimiento matemático y rendimiento en escritura³ (INEP 20 Octubre 2015a).

El Ministerio de Educación instituyó la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) en 2012 y, desde entonces, hubo tres ediciones: la primera, en 2013 (INEP 2013), la segunda en 2014 (INEP 2015a) y la tercera en 2016 (INEP 2017). Los datos analizados en este artículo se refieren a la edición de 2016, en la que participó una población de 2.160.601 niños y se publicaron en *Avaliação Nacional de Alfabetização* (INEP 2017: 3).

El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) es una institución federal vinculada al Ministerio de Educación (MEC)⁴ y actúa en las áreas de evaluaciones, exámenes e indicadores de la educación básica, educación superior y en acciones internacionales, como expedición del certificado brasileño de suficiencia en portugués como lengua extranjera, PISA, Mercosur y otros (INEP 2015b).

Se examinan, a continuación, los niveles de competencia propuestos por la ANA para las habilidades de escritura en los niños de tercer grado.

2.2. *Niveles de competencia para la escritura considerados por ANA*

INSUFICIENTE

Nivel 1: En cuanto a la escritura de palabras, los estudiantes que se encuentran en este nivel probablemente no son capaces de escribir las palabras o establecer correspondencias entre las letras y la pauta sonora, y todavía no son capaces de escribir palabras alfabéticamente.

En cuanto a la producción de textos, los estudiantes probablemente no tienen la capacidad

3. MT: A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita (INEP 2015a:1).

4. MT: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) (INEP 2015a:1).

de escribir un texto o producen textos ilegibles⁵ (INEP 2017: 12).

Se observa en el Cuadro 3 que el 14,46% (INEP 2017) de los niños no llegaron siquiera a los requisitos que caracterizan el nivel 1, porque según los datos, ninguno de ellos escribió una sola palabra, apenas pudieron relacionar algunos sonidos con letras. Recordemos que este porcentaje incluye tanto los participantes que lograron escribir tan solo una sílaba como los que no escribieron nada. En comparación con los datos de 2014 (INEP 2015a), la situación empeoró, pues en el nivel 1, el porcentaje fue menor entonces: 11,64%.

Nivel 2: En cuanto a la escritura de palabras, los estudiantes que se encuentran en este nivel probablemente escriben alfabéticamente palabras con cambios u omisión de letras, alteraciones en el orden de las letras y otras desviaciones ortográficas. En cuanto a la producción de textos, los estudiantes probablemente no tienen la capacidad de escribir un texto ni producen textos legibles⁶ (INEP 2017: 12).

También se observa en el Cuadro 3 que el 17,16% (INEP 2017) de los niños alcanzaron los requisitos que caracterizan el nivel 2. Según los datos, ninguno de ellos logró escribir un texto o, cuando lo hizo, el texto era ilegible. En comparación con los datos de 2014 (INEP 2015a), la situación empeoró, pues el porcentaje en el nivel 2 fue menor (15,03%).

Nivel 3: En cuanto a la escritura de palabras, probablemente escriben ortográficamente palabras con estructura silábica consonante-vocal, presentando algunas desviaciones ortográficas en palabras con estructuras silábicas más complejas. En cuanto a la producción de textos, probablemente escriben de forma incipiente o inadecuada para la tarea propuesta o producen fragmentos sin conectores y/o recursos de sustitución léxica y/o puntuación para establecer articulaciones entre partes del texto. También presentan una gran cantidad de desvíos ortográficos y de segmentación a lo largo del texto⁷ (INEP 2017: 12).

SUFICIENTE

Nivel 4: En cuanto a la escritura de palabras, los estudiantes que se encuentran en

5. MT: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis (INEP 2017: 12).

6. MT: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvíos ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis (INEP 2017: 12).

7. MT: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvíos ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvíos ortográficos e de segmentação ao longo do texto (INEP 2017: 12).

tal nivel probablemente escriben ortográficamente palabras con diferentes estructuras silábicas. En cuanto a la producción de textos, probablemente atienden a la propuesta de dar continuidad a una narrativa, aunque puedan no contemplar todos sus elementos y/o sus partes. Articulan las partes del texto con la utilización de conectores, recursos de sustitución léxica y otros articuladores, pero aún cometen desvíos que comprometen parcialmente el sentido de la narrativa, incluso por no utilizar la puntuación o utilizar los signos de modo inadecuado. Además, el texto puede presentar algunas desviaciones ortográficas y de segmentación que no comprometen la comprensión⁸ (INEP 2017: 13).

Nivel 5: En cuanto a la escritura de palabras, los estudiantes que se encuentran en este nivel probablemente escriben ortográficamente palabras con diferentes estructuras silábicas. En cuanto a la producción de textos, probablemente atienden a la propuesta de dar continuidad a una narrativa, evidenciando una situación central y final. Articulan las partes del texto con conectores, recursos de sustitución léxica y otros articuladores textuales. Segmentan y escriben las palabras correctamente, aunque el texto puede presentar algunas desviaciones ortográficas y de puntuación que no comprometen la comprensión⁹ (INEP 2017: 13).

Sólo 2,23% de la población alcanzó el nivel 3, el 57,87 % alcanzó el nivel 4 y sólo el 8,28% alcanzó el nivel 5. En la evaluación de 2014 (INEP 2015a), para la producción escrita sólo había 4 niveles. Sumando los porcentajes del 4º y 5º nivel de la evaluación de 2016, 66,15% (INEP 2017), se puede comparar con el porcentaje alcanzado en 2014 en el nivel 4 (55,66).

8. MT: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão (INEP 2017: 13).

9. MT: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão (Inep. 2017: 13).

Cuadro 3. Resumen de la escala de escritura

ESCALA DE ESCRITURA					
Nivel	%BR	Palabra			Texto
INSUFICIENTE ELEMENTAL		Palabra	Fones/letras	Fonema/ Grafema	
1	14,46	No	Algunos	No	No, o ilegible
2	17,16	Escriben algunas palabras en el orden alfabético con cambios u omisión de letras y otras desviaciones ortográficas.			No, o ilegible
3	2,23	Escriben de forma ortográfica palabras con estructura silábica consonante/vocal, presentando algunas desviaciones ortográficas en palabras con estructuras silábicas más complejas.			Escriben de forma incipiente o inadecuada a lo que se ha propuesto o producen fragmentos sin conectivos y/o recursos de sustitución léxica y/o puntuación para establecer las articulaciones entre partes del texto. Además, gran cantidad de desvíos ortográficos y de segmentación.
TOTAL Nivel INSUFICIENTE	33,85				
SUFICIENTE ADECUADO		Palabra			Texto
4	57,87	Palabra	Fones/ letras	Fonema/ Grafema	Probablemente atienden a la propuesta de dar continuidad a una narrativa, aunque puedan no contemplar todos sus elementos y/o sus partes.
		Sí		Sí	Articulan las partes del texto con la utilización de conectivos, recursos de sustitución léxica y otros articuladores, pero aún cometen desvíos que comprometen parcialmente el sentido de la narrativa, incluso, por no utilizar la puntuación o utilizar los signos de modo inadecuado. Además, el texto puede presentar algunas desviaciones ortográficas y de segmentación que no comprometen la comprensión.
		Escriben de forma ortográfica palabras con diferentes estructuras silábicas.			
SUFICIENTE DESEABLE		Escriben ortográficamente palabras con diferentes estructuras silábicas.			Probablemente atienden a la propuesta de dar continuidad a una narrativa, evidenciando una situación central y final. Articulan las partes del texto con conectivos, recursos de sustitución léxica y otros articuladores textuales. Segmentan y escriben las palabras correctamente, aunque el texto puede presentar algunas desviaciones ortográficas y de puntuación que no comprometen la comprensión.
5	8,28				
Total nivel SUFICIENTE	66,15				

3. DISCUSIÓN

La institución responsable por la elaboración de las categorías de evaluación de la competencia en escritura en niños al término del 3er grado de la enseñanza primaria en escuelas públicas brasileñas es el INEP, a través de su Dirección de Evaluación de la Educación Básica (DAEB), de acuerdo a la Ordenanza n° 482 de 7 de Junio de 2013, del Ministro de Educación:

Art. 7º La planificación y la operacionalización de la ANEB, ANRESC y ANA son de competencia del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira - **INEP**, a través de la Dirección de Evaluación de la Educación Básica - **DAEB**, que deberá:

- Definir los objetivos específicos de cada investigación a ser realizada, alineados a las directrices definidas por el Ministerio de Educación - MEC y por el Consejo Nacional de Educación - CNE, los instrumentos a ser utilizados, las series y disciplinas, así como **las competencias y las habilidades a ser evaluadas**¹⁰ (Ministério de Educação. Gabinete do Ministro. 2013, 7 de Junio: 17, negritas de la autora).

El análisis crítico de los datos de la *Evaluación Nacional de la Alfabetización (Avaliação Nacional de Alfabetização, ANA (Inep, 2017))*, en lo que se refiere a los fundamentos de las categorías para medir la competencia en escritura, elaboradas por los responsables del INEP, tiene el propósito de demostrar que los criterios no se apoyan en los modelos de procesamiento de la lectura y de la escritura, provenientes de la Neurociencia, de la Neuropsicología y de la Psicolingüística, además de carecer de nociones básicas de la Lingüística, una de las causas del fracaso en la alfabetización.

La Evaluación Nacional de la Alfabetización es uno de los instrumentos más poderosos de las políticas públicas de alfabetización en Brasil, ya que, sólo en la tercera edición, ha cubierto una población de 2.160.601 de niños y, prácticamente, toda la red pública (48 mil escuelas) que abrigaba a los niños al término del 3er grado de la enseñanza básica (INEP, 2017: 3). En virtud de los resultados desastrosos, e incluso de los retrocesos, derivados de tales políticas públicas, presentados al inicio de este artículo, es importante profundizar la discusión acerca de estos indicadores y de sus fundamentos.

Para evaluar el nivel de alfabetización de los niños en escritura, ANA clasificó la producción en dos grandes bloques: el de la *palabra* y el del texto. Esta taxonomía ya es, de por sí, problemática, ya que una de las unidades más difíciles de conceptuar en lingüística es la *palabra*.

10. MT: Art. 7º O planejamento e a operacionalização da ANEB, ANRESC e ANA são de competência do **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP**, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, alinhados às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as **competências e as habilidades** a serem avaliadas (Ministério de Educação. Gabinete do Ministro. 2013. 7 de Junio: 17, grifos da autora).

Se infiere que los miembros de la Dirección de Evaluación de la Educación Básica de INEP se refieren a uno de los aspectos de la codificación de los fonemas en grafemas, o sea, la competencia para codificar sílabas más complejas que CV, la sílaba canónica más simple. Tal inferencia es plausible, por dos razones:

1ª - Porque sólo se presentaron dos imágenes que el niño debía nombrar por escrito y un comando verbal para que los participantes narraran una pequeña historia, conforme a lo explicado por INEP (2017: 2): “Escritura-03 preguntas de respuesta construida, por medio de las cuales el estudiante tuvo que escribir dos palabras de estructuras silábicas distintas, con base en una imagen y producir un pequeño texto, a partir de las instrucciones dadas.”¹¹

Abajo, el ejemplo del cerdo, con la consigna “escriba el nombre de la figura” (INEP 2017: 15):

Ejemplo 1.

Pregunta 2. Escriba el nombre de la figura. Fuente: INEP 2017: 15.

Questão 2: Escreva o nome da figura



po _____

2ª - A pesar de que la ANA alude a menudo a la expresión “*escriben* ortográficamente palabras con diferentes estructuras silábicas” (INEP 2017:), escribir ortográficamente, en los sistemas alfabéticos, como el Portugués Brasileño escrito, no se refiere sólo a la estructura silábica sino a que el individuo haya automatizado las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas y que haya memorizado cómo se escriben las raíces de las excepciones de uso más frecuente, para saber escribir las palabras que se derivan de ellas. Y esto, obviamente, no se puede verificar presentando dos estímulos, cuyo único objetivo es constatar si el niño ya sabe codificar una sílaba más compleja. En cuanto a la competencia textual, sólo se evalúa la producción del género narrativo ficcional y, además, con muchas limitaciones, pues el estímulo fue:

11. MT: Escrita – 03 questões de resposta construída, por meio das quais o estudante teve de escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão (INEP 2017: 2).

Ejemplo 2. Pregunta 3:

La bruja buenecita

Érase una vez una bruja que le gustaba hacer cosas buenas...
 ¿Cómo podrías continuar la historia, contando una de las cosas buenas que ella hizo? Escribe dónde sucedió todo y quiénes participaron.¹² (INEP 2017: 15).

La ANA propone evaluar la coherencia textual a partir del nivel 3 para determinar el uso de conectores y anáforas, pero el instrumento no es válido, puesto que no mide lo que se propone. El estímulo (ejemplo 2), “Érase una vez”, indica que se trata de una narración ficticia y contiene mención del personaje central (“una bruja”) y una breve descripción que también introduce el tema. Le sigue la instrucción: “Continúa la historia, contando una de las cosas buenas que ella hizo” que sirve para elicitación del resto del cuento, ofreciendo, además, indicaciones acerca de qué incluir en el episodio: un evento, nuevo(s) personaje(s) y detalles del escenario. El aspecto verbal pretérito perfecto del indicativo (“hizo”) y el uso de la única anáfora posible en tal episodio, “ella” ya constan en la instrucción. Puesto que la respuesta no necesariamente requiere de la presencia de nuevos marcadores cohesivos de este tipo, esta tarea no es la más apropiada para detectar las habilidades de un alumno del tercer grado para producir un texto en el género narrativo ficcional.

Pese a estas inconsistencias en el diseño del instrumento, la abundancia de los datos recogidos permite trazar un perfil preocupante de los niños brasileños que completan el ciclo de alfabetización de tres años en las escuelas públicas. Como ya se ha mencionado, se trata de una población de 2.160.601 niños, evaluados en lectura y escritura de los cuales, de acuerdo a la ANA de 2016 (INEP 2017: 12, 13) el 33,85% consiguieron garabatear y producir fragmentos y muchos no escribieron absolutamente nada. Sólo el 8,28 % tiene la capacidad de escribir una historia completa y no comete errores de segmentación de palabras; el 57,87 % puede delinear la progresión narrativa, pero con inconsistencias y mala puntuación. El hecho de que este último grupo presente hipo-segmentación (INEP 2017:13) nos permite inferir que uno de los mayores problemas en la producción escrita en esta etapa reside en la dificultad de contrastar la presentación de nuevos personajes y escenarios con la información ya introducida, pues, en la lengua portuguesa, el artículo definido, que denota la información ya conocida, es un clítico muy débil, cuyo significante, en el singular, es sólo un fonema /o/ ~ /u/ (masculino), /a/ (femenino).

Sin que los evaluadores de INEP hayan entrado en detalles, podemos suponer

12. MT: A bruxa boazinha

Era uma vez uma bruxa que gostava de fazer coisas boas.

Continue a história da bruxa, contando uma das coisas boas que ela fez. Escreva onde isso aconteceu e quem participou

que tales desviaciones se deben a la hipo o hiper-segmentación. En el primer caso, el individuo deja de colocar el espacio en blanco que separa dos palabras en el texto escrito, como en el ejemplo “**lagente** suele hablar mucho” (port. “**agente** costuma falar muito”) en vez de “**la gente** suele hablar mucho” (port. “**a gente** costuma falar muito”). Esto se deriva del principio de que producimos y percibimos la cadena del habla como un continuo y los vocablos átonos (clíticos) son dependientes fonológicamente, en el portugués brasileño, del vocablo siguiente que posee la sílaba de intensidad mayor. Además, los clíticos son siempre morfemas puramente gramaticales, como, por ejemplo, el artículo definido femenino singular “a”, ya comentado, y no tienen contrapartida referencial concreta. Entonces, el niño analiza “agente” como una unidad.

La hiper-segmentación se produce, en portugués, cuando el vocablo termina por consonante y el siguiente comienza por vocal: la consonante migra a la sílaba siguiente, transformándose en el ataque silábico: “los oídos” → “zoídu” (en portugués, “os ouvidos” → “zovidu”). Se produce así una hiper-segmentación en “los” y el morfema de plural –s migró al inicio del vocablo siguiente, perdiendo su función: se formó una nueva palabra, probablemente, la que el niño tiene en su léxico mental fonológico, o sea, /zo’vidu/. La denominada “escritura fonética” no es más que la traducción aproximada de cómo la palabra es “oída” en el léxico mental por el niño. Tales fenómenos fueron mencionados por primera vez por la fonética hindú, recibiendo el nombre de *sandhi* externo (en portugués, *sândi*).

Pasamos a discutir otra categoría que la ANA de 2016 no se propone evaluar. En la producción oral, los interlocutores comparten las coordenadas espaciales y temporales y, muchas veces, el contexto empírico y cultural, lo que no ocurre en la producción escrita canónica, puesto que el redactor escribe para un futuro lector ausente, y hasta posiblemente desconocido, del contexto espacio-temporal inmediato. En consecuencia, el escritor competente tiene que suplir, en su escrito, el contexto espacio-temporal así como toda la información necesaria para que el lector pueda recuperar eficazmente las referencias: el gesto de apuntar es inútil en la comunicación escrita.

En las categorías evaluadas por la ANA, no se mencionan estas dificultades con las que se enfrenta el aprendiz de la escritura. Es posible suponer que los evaluadores no toman en cuenta las importantes etapas del procesamiento de la escritura, es decir, el marco inicial en que el cerebro funciona para preparar el mapa conceptual a partir de una intención comunicativa de producir un texto escrito (definición del tema, elección del género y del registro), en función de la intención pragmática, de las condiciones del lector y del soporte, es decir, de las etapas de la intención comunicativa y de la planificación. Garrett (1980) y Levelt *et al.* (1999) sugieren que todos estos factores se combinan en el *nivel del mensaje*, donde se genera el significado. El *nivel del mensaje*, en los modelos de producción verbal, significa el nivel más alto y abstracto que abarca los conceptos que deberán posteriormente ser lexicalizados e insertos en las estructuras sintácticas.

La segunda etapa, cuando ocurre la secuenciación (*sintaxis*) y la traducción de los conceptos en palabras (*lexicalización*), tampoco es tratada con claridad y

precisión por los evaluadores de la ANA. Conviene señalar que la taxonomía utilizada por la ANA, oponiendo *palabra* a *texto*, ya demuestra las fallas conceptuales en la clasificación: se infiere, por los *hipónimos* colocados en la columna de la *palabra*, que los evaluadores no están examinando si los niños ya están traduciendo correctamente los conceptos en unidades lexicales, ni delimitando bien el inicio y el final de la palabra, pues los errores de segmentación al nivel de la palabra fueron ubicados en la columna del *texto*. En realidad, se mencionan, en la columna denominada *palabra*, algunas competencias relativas a la *codificación grafémica*, tales como “Escriben en orden alfabético”, “Escriben ortográficamente”, “estructura silábica consonante-vocal” y “estructuras silábicas más complejas”, sin que haya quedado claro lo que entienden por “Escriben en orden alfabético”, por lo que se puede inferir que los evaluadores desconocen los principios que subyacen al sistema alfabético del portugués brasileño (Scliar-Cabral 2003).

Las confusiones y lagunas taxonómicas son flagrantes en la categorización de los evaluadores de la ANA. Basta mencionar que en la columna del *texto* (que debería contemplar las categorías de textualización, como nivel de mensaje – macro-estructura semántica -, sintaxis – macro-estructura formal -, traducción de conceptos en elementos léxicos, adecuación al género, coherencia y cohesión, progresión temática y monitoreo), consignaron la categoría más periférica del procesamiento, es decir, la ejecución motora, cuando mencionaron “ilegible”, aunque en la clasificación de los mismos niños del nivel 2, en la columna de la *palabra*, hayan consignado:

Escriben alfabéticamente palabras con cambios u omisión de letras, alteraciones en el orden de las letras y otras desviaciones ortográficas (INEP 2017: 12).

Habría que preguntarse cómo llegaron a esta conclusión, si el texto era ilegible. Además, la ANA ha repetido categorías que ya había colocado en la columna *palabra*, como “desvíos ortográficos”, en la columna *texto*.

La categoría “puntuación para establecer articulaciones entre partes del texto” (INEP 2017: 12) señala otra generalidad constante en la ANA. Los evaluadores no toman en cuenta el hecho de que la puntuación equivale a marcas gráficas, sobre todo, de la sintaxis, salvo en el discurso directo (diálogos, en los que prepondera la función expresiva). Por ejemplo, el punto señala el término de la oración y la coma, la coordinación entre términos o frases con la misma función sintáctica dentro de la oración o entre oraciones con la misma función sintáctica dentro del período. Las comas también señalan el inicio y el final de un término interpolado y no pueden separar al sujeto del predicado.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Motivada por las bajas posiciones que Brasil ha ocupado en evaluaciones

internacionales sobre competencia en lectura, matemáticas y ciencias, como el PISA (OCDE 2016), corroboradas por la evaluación brasileña sobre Alfabetismo Funcional, realizada regularmente, desde 2001, por el INAF, consideré que una de las causas primordiales de tal situación son las políticas públicas de alfabetización en Brasil, puesto que se forman individuos incapaces de comprender, de interpretar críticamente los textos que circulan socialmente ni de redactar textos para asumir un trabajo calificado.

Argumenté que tales políticas públicas se pueden interpretar cuando se analizan las posiciones asumidas por sus gestores en los documentos oficiales de los cuales elegí la BNCC (Brasil, Mec, 2017) y la ANA de 2016 (INEP 2017), con el objetivo de orientar, respaldada en los modelos de procesamiento de la lectura y de la escritura, la toma de decisiones de los que actúan en el área de la alfabetización en lo que se refiere a la metodología y a la elección del material pedagógico.

Argumenté que uno de los fundamentos de la BNCC consiste en presuponer que existe un continuo entre la oralidad y la escritura (Brasil 2017: 63), premisa que oscurece el gran desafío que representa la alfabetización debido, precisamente, a la discontinuidad entre la comunicación oral y escrita canónicas.

En este artículo he presentado los resultados de la Evaluación Nacional de la Alfabetización de 2016 (INEP 2017), con relación a la escritura y analicé las categorías de producción escrita que fueron considerados por la ANA para evaluar la competencia de los alumnos en el 3er grado de la enseñanza básica, a la luz de los procesos involucrados en la producción textual escrita, desde el punto de vista de la psicolingüística y la lingüística, con los recientes aportes de la neurociencia.

El instrumento de evaluación reveló fallas teóricas y metodológicas, por no tener en cuenta las habilidades necesarias para planificar y supervisar la producción escrita y por limitarse a un único género, la narrativa de ficción.

Sin embargo, la magnitud de los datos recogidos nos ha permitido trazar un perfil preocupante de los niños brasileños que completan el ciclo de alfabetización de tres años en escuelas públicas. Se trata de una población de 2.160.601 millones de niños de los cuales el 33,85% sólo consiguió garabatear y producir fragmentos incluyendo los que no escribieron, absolutamente, nada. Sólo el 8,28% demostró la capacidad de escribir una historia y de no cometer errores de segmentación de palabras. En comparación con los datos de 2013, la situación empeoró, pues, entonces el 9,88% de los niños mostró tal capacidad. El 57,87 % puede delinear la progresión narrativa, pero con inconsistencias y mala puntuación.

Sin duda, en el corazón de ese cuadro desolador nos enfrentamos con el aspecto fundamental de la educación sistemática, la alfabetización, la forma cómo se aprende a leer y a escribir “y cómo se utiliza lo que determina su valor para quien aprende” (UNESCO 2014:19). La gravedad del problema exige la convocatoria de todos cuantos pueden contribuir a mitigar los efectos de una educación desfasada, basada en mitos y preconceptos, sin base científica coherente. No obstante, estamos

conscientes de que, además de lo aquí planteado, existen causas estructurales profundas que escapan a los beneficios de cualquier intervención pedagógica.

Más que todo, es necesario formar al profesor especializado, adoptar métodos que se beneficien de los descubrimientos más recientes de las ciencias del lenguaje, incluso de la neurociencia, y diseñar material pedagógico por autores igualmente preparados que tomen en cuenta que aprender a escribir es un reto y que el portugués brasileño no tiene sólo cinco vocales orales, a, é, i, ó, u.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil, Mec. 2017. [En línea]. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponible en < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. [Consulta: 04 de jun. 2018].
- Changeux, Jean-Pierre. 2012. Prefácio. En Stanislas Dehaene *Os neurônios da leitura*, 9-14. (Trad. de Leonor Scliar-Cabral). Porto Alegre: Penso.
- D'Aquili, Eugene G. 1973. *The biopsychological determinants of culture. An Addison-Wesley Module in Anthropology*. Reading, MA: Addison-Wesley, v. 13.
- Dehaene, Stanislas. 2012. *Os neurônios da leitura*. Trad. de L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso.
- Ellis, Andrew W. y Andrew W. Young. 1988. *Human cognitive neuropsychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garman, Michael. 1990. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, Merril F. 1980. The limits of accommodation. En Victoria Fromkin (ed.), *Errors in linguistic performance*, 263-27. New York: Academic Press.
- Hayes, John R. 2006. New directions in writing theories. En Charles MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research*, 28-40. New York: Guilford Publications. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.4792&rep=rep1&type=pdf> [Consulta: 29 Diciembre 2017].
- INAF. 2018. [En línea]. *INAF Brasil 2018. Resultados preliminares*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffjtjCTEI6/view> [Consulta: 12 Octubre 2018].
- INEP. 2013. [En línea]. *Nota explicativa. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013*. Disponible en http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf [Consulta: 10 Maio 2015].
- INEP. 20 de octubre 2015a. [En línea]. Sobre a ANA. *Portal do INEP*. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. [Consulta: 10 Maio 2017].
- INEP. 20 de octubre 2015b. [En línea]. Pisa no Brasil. *Portal do INEP*, Disponible en <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil> [Consulta: 10 Maio 2017].
- INEP. 2015a. [En línea]. *Avaliação Nacional de alfabetização*. Disponible en https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf [Consulta: 10 Maio 2017].

- INEP. 2015b. [En línea]. *Conheça o INEP*. Disponible en <http://inep.gov.br/conheca-o-inep>. [Consulta: 10 Maio 2017].
- INEP. Ministério de Educação, Brasil. 2017. [En línea]. *Sistema de avaliação da educação básica - Avaliação Nacional de Alfabetização*, Disponible en http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. [Consulta: 26 Octubre 2017].
- Jakobson, Roman. 2005. *Lingüística e comunicação*. (Trad. de I. Blikstein y J. P. Paes). São Paulo: Editora Cultrix.
- Kavanagh, F. James e Ignatius Mattingly (eds.). 1972. *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT.
- Levelt, Willem J. M., Ardi Roelofs y Antje S. Meyer. 1999. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22: 1-75.
- Lieberman, Alvin M. 1992. The relation of speech to reading and writing. En Ram Frost y Leonard Katz (eds.). *Orthography, phonology, morphology and meaning*, 167-178. Amsterdam: North-Holland.
- Martlew, Margaret. 1983. Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. En Margaret Martlew (ed.). *The psychology of written language*, 295-333. Londres: Wiley and Sons.
- Ministério de Educação. Gabinete do Ministro. 2013. 7 de Junio: 17. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Brasília: Imprensa Oficial.
- OECD. 2016. [En línea] Education at a glance 2016. Organization for Economic Cooperation and Development, online, 2016. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>>. [Consulta: 15 janeiro 2017].
- Scliar-Cabral, Leonor. 2003. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- UNESCO. 2014. *Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.
- Van Dijk, Teun A. 1980. *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

LEONOR SCLiar-CABRAL

Es doctora en Lingüística por la USP, Profesor Emeritus, titular jubilado por la UFSC y obtuvo un postdoctorado por la Universidad de Montréal. Ex-Presidente de ISAPL y de ABRALIN, pertenece al Consejo Editorial de: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, *Letras de Hoje* (fundadora), *Revista da ABRALIN* entre otros. Coordinó los proyectos Leer y Ser: Combatiendo el Analfabetismo Funcional, Cátedra UNESCO MECEAL en la UFSC y creó y coordina el Sistema Scliar de Alfabetización (SSA). Con 133 artículos publicados en revistas especializadas, se destaca el artículo “Neurons recycling for learning the alphabetic principles” en *Folia Phoniatica et Logopaedica*, v. 66, n. 1-2, p. 58-66, 2014.