

Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa

Artur Gomes de Moraes

Como citar: MORAIS, G.A. . Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p281-303>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PRECISAMOS DE BOAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DAS RAZÕES DE TAL NECESSIDADE E DE FATORES QUE IMPEDEM QUE AVANCEMOS NO CUMPRIMENTO DESSA REPUBLICANA TAREFA

Artur Gomes de Morais

INTRODUÇÃO

Acima das divergências, queremos superar o fracasso, queremos formar alfabetizadores competentes. [...] Temos que procurar entendimento entre os que fazem o campo da alfabetização. (SOARES, 2013).¹

Num livro intitulado *A burrice do Demônio*, Hélio Pellegrino (1988, p. 28), grande psicanalista mineiro, escreveu, numa crônica, que “[...] todo conhecimento implica, necessariamente, um par de óculos.” cremos que a máxima é perfeita, pelo que tem de “sabedoria construtivista”, e que, no meio acadêmico, será sempre muito saudável que cada pesquisador diga aos demais com que lentes vê os fenômenos os quais tenta explicar. Assumindo tal preocupação, iniciaremos este texto, expondo um conjunto de princípios ou pontos de partida, que dizem respeito a como interpretamos as relações entre avaliação, ensino e alfabetização, hoje, em nosso país, bem como sobre o modo como vemos as relações entre as universidades, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de

¹ Palestra de abertura “Alfabetização: o saber, o fazer, o querer” proferida por Magda Soares no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado na cidade de Belo Horizonte, em 8 de julho de 2013.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando se trata de definir e realizar políticas de currículo e de avaliação da alfabetização.

Nosso foco, como sugere o título dado ao presente texto, será discutir razões por que necessitamos adotar boas políticas de avaliação da alfabetização, as quais ajudem a democratizar, de fato, a vivência de um ensino de alfabetização de qualidade e a indicar fatores que, em nosso entender, têm dificultado que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa.

Assim, após a explicitação de nossos pontos de partida, propomos responder a três perguntas interligadas: I – O que as recentes pesquisas nos informam sobre como os professores estão ensinando e avaliando, na área de língua portuguesa, durante a alfabetização?; II – Que limites e contribuições a experiência de avaliação diagnóstica com a *Provinha Brasil* tem revelado?; e III – Em que precisamos avançar, para melhor avaliarmos o ensino e a aprendizagem de alfabetização, praticados, hoje, em nosso país? Com esse plano de argumentação, nosso intuito, além de contribuir para o debate do tema, é provocar os que apenas deploram o que temos, hoje, como avaliação da alfabetização, e aqueles que são contrários a qualquer definição de currículos e fazem uma oposição obstinada ante quaisquer exames de avaliação em larga escala.

NOSSOS PONTOS DE PARTIDA...

Entendemos que a discussão sobre avaliação, em qualquer nível de ensino, não pode ser dissociada da discussão sobre currículo. Se os exames de avaliação em larga escala são acusados de induzir os professores a ensinarem o que será cobrado por aquelas provas, parece-nos que os acusadores se esquecem de reconhecer que tal estado de coisas, no caso brasileiro, é agravado por não termos currículos nacionais, currículos que orientem o ensino como um todo. Na realidade, a ausência de currículos faz com que não tenhamos norte nem para o ensino nem para os processos avaliativos.

Esclarecemos que não confundimos avaliação com exame (BARRIGA, 2004). Sabemos que avaliação é algo bem mais amplo que exames (avaliações externas, aplicadas em larga escala). E vemos os exames em larga escala como um instrumento disponível no processo de avaliação da aprendizagem de nossos estudantes. Um instrumento que nunca poderá

substituir as avaliações cotidianas e periódicas praticadas pelos docentes, como parte de sua tarefa de ensino, mas que, se bem concebido e utilizado, pode ajudar nossas redes públicas a monitorar as aprendizagens de nossos alunos e a orientar os processos de ensino e de formação continuada dos docentes (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009).

Sim, na contramão dos empregos de “ranqueamento”, dados à maioria dos exames em larga escala, aplicados em nosso país, desde os anos 1990, pensamos que as avaliações – aí incluídas as aplicadas em larga escala –, precisam, necessariamente, servir para os docentes ajustarem suas formas de ensinar aos alunos com diferentes níveis de aprendizado. A ideia de ensino ajustado às necessidades do aprendiz (ONRUBIA, 1996) nos parece um ingrediente obrigatório para qualquer ensino de alfabetização que queira transformar em realidade o respeito à diversidade de ritmos dos alunos, idealizado como grande princípio dos regimes de escolarização organizada em ciclos (MORAIS, 2012b).

Como enxergamos as relações entre o MEC e os acadêmicos que tratam de alfabetização? Interpretamos, em primeiro lugar, que o MEC vinha/vem sendo omisso quanto à definição de currículos nacionais para a alfabetização. Como argumentaremos em seguida, cremos que é estranhamente absurdo ver o estado de “nebulosa indefinição” que o MEC tem imposto à sociedade brasileira, esquivando-se de assumir sua tarefa de normatizador de metas ou direitos de aprendizagem para nossos estudantes, em todos os níveis de ensino.

Todavia, não sejamos ingênuos. Esse estado de indefinição, certamente, tem algo a ver com o fato de, em nosso país, muitos grupos do meio acadêmico reagirem com grande veemência a propostas de currículos e de avaliações externas para quaisquer níveis de ensino. Recordemos que, nos anos 1990, quando o MEC propôs os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais, para os diferentes níveis da educação básica, foi acusado de autoritarismo, de neoliberalismo e outras desqualificações afins (MOREIRA, 1997). Quanto às avaliações em larga escala, se nos ativermos apenas a textos produzidos sobre a recém-criada *Provinha Brasil*, observaremos, como demonstra Silva (2013), que a maioria dos trabalhos sobre o tema tem um viés preconceituoso. Primam por desqualificar o exame, dizendo que a *Provinha* “trata a língua como código”, “tem uma visão estruturalista de língua”

ou uma “visão fragmentada de alfabetização”, que ela “serve para controlar precocemente a infância” etc. Como comenta essa autora, vários estudiosos se desvinculam do princípio da verificação empírica e se permitem “constatar” aquelas desqualificações, sem trazer evidências que justifiquem tais afirmações, ou optam por pinçar, em edições já aplicadas do exame, apenas exemplos que confirmam o pré-julgamento do autor da “pesquisa”.

A ausência de diálogo entre acadêmicos e o MEC, juntamente com a omissão do MEC quanto à definição de currículos, criam esquizofrenias difíceis de conceber. Por exemplo, o fato de a definição de matrizes dos exames desenvolvidos e aplicados pelo INEP não ser uma tarefa assumida pelo MEC.

O que nos permite dizer que não temos um currículo nacional para o ciclo de alfabetização? Em primeiro lugar, recordemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) foram instituídos como “referências”, “parâmetros”. Podendo inspirar-se (ou não!) nos mesmos, cada rede pública de ensino, municipal ou estadual, deveria produzir suas próprias propostas curriculares. Sabemos que muitas redes não avançaram nessa tarefa, desde o final dos anos 1990. Mas o curioso é que, na ausência de normatizações assumidas como tal, embora o MEC não tenha apresentado seus documentos (PCN para o ensino fundamental e médio e RCNEI para o ensino infantil) como “currículos nacionais” ou “propostas curriculares nacionais”, deles se tem servido para regular programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outros que envolvem editais para a aquisição de materiais didáticos ou para avaliar os licenciandos que nossas faculdades de pedagogia estão formando, através da chamada “Prova Docente”.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, em 2006, o MEC criou alguns “documentos orientadores”,² porém, não alterou nada nos textos elaborados na era FHC. Vivemos, portanto, até hoje, com os RCNEI que ainda incluem as crianças de seis anos na educação infantil e com os PCN “de 1ª a 4ª série”, os quais pressupõem que as redes públicas terão obrigação de acolher, no primeiro ano, apenas crianças que já tenham

² No ano de 2007, o MEC difundiu o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade* (BRASIL, 2006), com data de publicação do ano anterior.

sete anos de idade. Recordemos que, daqui a pouco, em 2016, as mesmas redes terão obrigação de receber, na educação infantil, todas as crianças com 4 e 5 anos de idade. Resta saber se o MEC deseja assegurar direitos de aprendizagem para esses meninos e meninas ou se vai manter a perspectiva de “educar e cuidar”, norteadora dos RCNEI, nos quais os verbos *ensinar* e *aprender* parecem ter sido proscritos do cenário da educação infantil.

Para sermos mais precisos, ainda, recordemos que as diretrizes e resoluções definidas pelo Conselho Nacional de Educação, relativas à educação infantil (BRASIL, 2009) e ao ensino fundamental (BRASIL, 2010) tendem a não alterar o que está disposto nos Parâmetros ou nos Referenciais. O que a última resolução mencionada fez foi induzir as redes a tratar os três primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo, sem retenção antes do último ano. Se isso – a concepção dos três anos iniciais como um ciclo – já se configurava nos materiais do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008), foi materializado como política pública do PNLD nas coleções de alfabetização, aprovadas por aquele programa para estarem nas salas de aula das escolas públicas no início de 2013.³

Poder-se-ia considerar que, com a divulgação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do texto *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012), o MEC teria assumido, finalmente, a definição de um currículo nacional para a alfabetização? Mais uma vez nos deparamos com um cenário de pura ambiguidade.

Por um lado, é inegável que, ao instituir o PNAIC, no texto há pouco mencionado, o MEC formalizou, para cada área de ensino, conjuntos bem claros dos *direitos de aprendizagem* dos alunos das escolas públicas, explicitando o que cada criança deve poder aprender a cada um dos três anos iniciais do ensino fundamental. Também é inegável que aquele texto guiou a elaboração dos mais de trinta “cadernos” produzidos para o programa nacional de formação continuada de alfabetizadores que atuam em turmas dos três primeiros anos, no interior do Pacto. Pela grandiosidade

³ Se analisarmos cuidadosamente, veremos que, já por ocasião do PNLD 2010, o MEC trabalhava com uma proposta de alfabetização num ciclo de dois anos, pois as “coleções” aprovadas tinham, então, dois livros de alfabetização, para o primeiro e o segundo anos do ensino fundamental.

do número de municípios e estados que aderiram ao PNAIC, vemos, portanto, que, ao menos durante os anos de 2013 e 2014, a maior parte de nossas redes públicas e dos alfabetizadores nelas atuantes está e estará sendo conclamada a considerar, como norte para o ensino e para a avaliação da alfabetização, os *direitos de aprendizagem* a que estamos nos referindo. Ainda não devemos esquecer que o mesmo texto guiou a elaboração da matriz da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), igualmente prevista no PNAIC, formulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e trazida a público, por aquele órgão, no Primeiro Congresso Brasileiro de Alfabetização, em 10 de julho de 2013.

Por outro lado, cabe lembrar que, até o momento de redação destas nossas análises, o MEC não assumiu que aquele documento contém um currículo para o ciclo de alfabetização. Essa indefinição nos parece ainda mais preocupante, quando sabemos que o documento está submetido a uma “consulta pública”, nada impedindo que gestores do próprio MEC, que, hoje, decidem sobre o PNAIC, mantenham os direitos de aprendizagem de cada área de ensino claramente especificados, como foram explicitados em sua formulação original. Afinal, assim parecem funcionar as políticas de currículo no âmbito federal, em nosso país. Se a seção do MEC que cuida de currículos for ocupada por alguém que a eles incompreensivelmente se opõe, nunca serão assumidos em praça pública como documentos normatizadores, dos quais se espera que digam, às claras, o que a escola pública tem obrigação de praticar como ensino para os que nela estudam.

Retomando o tema das avaliações em larga escala e voltando às críticas feitas à *Provinha Brasil*, parece-nos ingênuo ou equivocado criticar um exame externo de alfabetização, porque ele: a) não avalia a oralidade; b) avalia leitura e escrita de palavras, trabalha com palavras; c) tem uma inerente artificialidade, ao pedir para uma criança ler ou escrever (textos, palavras) num contexto “escolar”. É evidente que avaliações escritas, com questões de múltipla escolha, têm suas limitações quanto ao que podem ou não medir. Por outro lado, queiram ou não certos estudiosos da linguagem, parece-nos inevitável que a língua, como todos os objetos de conhecimento tratados na escola, sofra um processo de didatização ou de escolarização. Se, nesse processo, certo artificialismo é inevitável, resta-nos buscar didatizar a língua da forma mais adequada e bem-feita possível (SOARES, 1999).

Nesse contexto, julgamos que a recente – e quase consensual – proposta de *alfabetizar letrando* (SOARES, 1998) é realizada, de modo mais consequente, quando concebemos que o aprendiz precisa se apropriar, simultaneamente, de dois grandes objetos ou domínios de conhecimento: I) O *sistema de escrita alfabética* ou SEA, com suas propriedades conceituais e convenções; e II) *Os gêneros textuais escritos*, com suas propriedades, usos e funções nas práticas sociais. Não se trata de “optar por realizar a alfabetização por uma via discursiva em substituição a um ensino do código” ou vice-versa. Este é um ponto sobre o qual alguns estudiosos, sobretudo linguistas que são adeptos ferrenhos de uma perspectiva discursiva de ensino de língua, têm dificuldade de abrir-se para o debate. De nossa parte, assumindo que o SEA constitui em si um complexo objeto de conhecimento, um sistema notacional, já esclarecemos, em diversos textos prévios, o quanto é errôneo tratar a escrita alfabética como um código (MORAIS, 2004, 2006, 2012b). Defendemos, portanto, que o ensino e a avaliação (dos conhecimentos) dos alfabetizados precisam dar conta dos dois domínios: o aprendizado do SEA e as práticas de leitura/compreensão e de produção de gêneros textuais reais. Não vemos, portanto, nenhum ganho em negar a especificidade do aprendizado de cada um daqueles dois domínios de conhecimento (nem, claro, de negar sua interdependência).

O QUE AS RECENTES PESQUISAS NOS INFORMAM SOBRE COMO OS PROFESSORES ESTÃO ENSINANDO E AVALIANDO, NA ÁREA DE LÍNGUA, DURANTE A ALFABETIZAÇÃO?

Entendemos, como Magda Soares (2003a, 2003b), que vivemos, no Brasil, a partir dos anos 1980, uma “desinvenção da alfabetização” e que precisamos, urgentemente, reinventá-la. Interpretamos que a compreensível negação ao uso dos métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) se fez acompanhar, infelizmente, de um não tratamento da escrita alfabética como objeto de ensino e aprendizagem sistemáticos. Em nome do “construtivismo” e do “letramento”, criou-se um grande estado de indefinição sobre o que ensinar e como ensinar nas salas de aula de alfabetização. Em um cenário tão nebuloso, muitos estudiosos da linguagem e alfabetizadores passaram a alimentar a perigosa expectativa de que, espontaneamente, pela participação exclusiva em atividades de leitura e produção de textos, as crianças viessem a se alfabetizar. O fracasso de tal premissa é atestado

pelos enormes contingentes de crianças que, nas salas de aula de nossas redes públicas, aos 8 anos de idade, ainda não conseguem ler nem escrever.

Esse estado de indefinições sobre como alfabetizar foi constatado em um estudo longitudinal realizado por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008). Acompanhando, durante um ano letivo, o trabalho de nove alfabetizadoras regentes de turmas do primeiro ano do primeiro ciclo da rede municipal de Recife, aqueles pesquisadores encontraram um quadro de grande variedade nas formas como as docentes alfabetizavam seus alunos. Constataram, no entanto, que suas práticas de ensino podiam ser classificadas em dois modos básicos de atuar. Num primeiro grupo, poderiam ser identificadas cinco professoras que praticavam um ensino sistemático da escrita alfabética, já que, em todos os dias observados, conjugavam o trabalho de reflexão sobre palavras e unidades linguísticas menores a atividades de leitura ou de produção de textos. Num segundo grupo, estavam as quatro outras docentes que investiam apenas na leitura e produção de textos, sem desenvolver um ensino sistemático da escrita alfabética. Uma avaliação do nível de escrita dos alunos das nove turmas, ao final do ano letivo (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2006), revelou uma clara relação entre o tipo de ensino recebido e o aprendizado dos educandos. Enquanto nas turmas em que não houve um ensino sistemático os percentuais de alunos que tinham chegado a uma hipótese alfabética de escrita oscilavam entre 44% e 48%, nas turmas que receberam um ensino sistemático, voltado à reflexão sobre as propriedades da notação alfabética, os alunos que tinham compreendido o sistema alfabético constituíam de 79% a 95% do total de estudantes em seus grupos-classe. Ressaltamos que, por ocasião da coleta de dados daquela pesquisa, a proposta curricular da rede pública municipal de Recife era um documento minúsculo, no qual quase nada de específico era prescrito para o ensino de alfabetização. Portanto, os alfabetizadores daquela rede pouco tinham de guia oficial sobre como ensinar aos meninos e meninas que deviam alfabetizar e sobre como avaliar aqueles aprendizes.

Estudos que se dedicaram a investigar como era praticada a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental encontraram, também, um quadro preocupante quanto à ausência de certas definições curriculares. Assim, Oliveira (2006, 2010), acompanhando, em cada uma

daquelas pesquisas, nove turmas em três escolas de uma rede municipal organizada em ciclos, verificou que a falta de metas de aprendizagem, para cada ano do ciclo, produzia não só uma ausência de progressão quanto ao que se ensinava, como um efeito de adiamento da expectativa de que os alunos estivessem alfabetizados e, em alguns casos, o tratamento do primeiro ano como mera “preparação para a alfabetização”. Na mesma direção, as evidências obtidas por Cruz e Albuquerque (2011), acompanhando turmas de primeiro, segundo e terceiro anos de uma escola da mesma rede de ensino, indicaram, igualmente, uma flagrante ausência de progressão nos níveis de conhecimentos adquiridos pelos aprendizes. As autoras constataram, por exemplo, que os alunos do primeiro ano foram os que apresentaram melhor desempenho numa tarefa de produção de textos.

Às indefinições quanto ao *que e como* ensinar no ciclo de alfabetização correspondem, também, dificuldades dos docentes em avaliar os conhecimentos dos alfabetizandos. Desde o início da última década, dispomos de estudos que indicam as grandes dificuldades vividas pelos alfabetizadores, quando se trata de avaliar seus alunos. As inadequadas apropriações do construtivismo fizeram com que muitos docentes não soubessem se podiam caracterizar como erros as escritas ainda não convencionais produzidas por seus alunos ou que os alfabetizadores fossem levados a crer que não poderiam intervir diante dos erros, já que as crianças “[...] deveriam aprender tudo sozinhas, espontaneamente.” (MONTEIRO, 2004, p. 5). Na mesma linha, Mamede (2003) e Cunha (2005) constataram que a solicitação de que os alunos escrevessem tal como sabem, através de um ditado de palavras inspirado em Ferreiro e Teberosky (1979), servia apenas para classificá-los (como pré-silábicos, silábicos etc.), sem que, a partir de tal avaliação, as docentes derivassem formas de ensinar ajustadas aos diferentes níveis de compreensão por eles revelados.

No interior do regime de ciclos, Oliveira (2006) verificou que tal reorganização do ensino teria levado as professoras a registrar, mais qualitativamente, nos diários de classe, informações sobre o desempenho dos alunos, ao longo das unidades do ano letivo. A autora notou que, se isso mostrava que as mestras estavam se apropriando de princípios de uma avaliação formativa, aquelas mesmas professoras, que diziam avaliar “observando os alunos no dia a dia” e “analisando as produções dos meninos”, tinham muita

dificuldade em explicitar *o que* era observado, não conseguindo verbalizar os aspectos específicos e critérios que guiavam suas avaliações.

Esse conjunto de evidências, que, entendemos, não são características exclusivas de um estado ou de uma rede de ensino de nosso país, nos fizeram, desde o início da década passada, defender a criação de um instrumento diagnóstico como a *Provinha Brasil* e a buscar contribuir com sua concepção e elaboração. Tal como expressamos em outro trabalho (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009), pensamos que o monitoramento das aprendizagens reveladas no início e no final do segundo ano do ciclo de alfabetização pode constituir importante ferramenta para nossas redes de ensino e para seus professores. Continuamos interpretando que a *Provinha* pode servir como útil instrumento para que os docentes sejam auxiliados a ajustar o ensino às necessidades de seus alunos e para que as redes de ensino, nas quais trabalham, definam políticas claras de formação continuada de seus alfabetizadores, bem como sejam ajudadas a prescrever melhor os currículos de alfabetização que desejam praticar. Isso não quer dizer que a *Provinha* não tenha limitações em sua concepção, aplicação e usos, revelando problemas que precisamos rever urgentemente. Contudo, lembremos que, para serem enfrentados, exigem uma não dissociação entre currículo e avaliação.

QUE LIMITES E CONTRIBUIÇÕES A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM A *PROVINHA BRASIL* TEM REVELADO?

Nesta seção, retomaremos e discutiremos algumas evidências obtidas numa pesquisa que desenvolvemos com duas colegas (MORAIS; LEAL; PESSOA, 2013), sobre a recepção e os usos da *Provinha Brasil*, em três redes municipais do estado de Pernambuco. Naquele estudo, nosso objetivo foi analisar as relações entre o ensino praticado nas salas de aula de segundo ano do primeiro ciclo e o desempenho dos alunos que as frequentavam, tal como medido, no início e no final do ano letivo, pela *Provinha Brasil*. Noutras palavras, um confronto entre currículo real praticado e currículo exigido por uma avaliação externa.

Participaram os alunos e suas professoras em doze turmas de segundo ano do ensino fundamental de três municípios vizinhos, no estado

já mencionado: Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, com quatro turmas em cada cidade. Para não fazer “radiografia do caos”, buscamos, em cada rede, selecionar escolas que tinham ficado entre as cinco com melhores resultados na edição da *Prova Brasil* anterior ao início de nossa coleta de dados. As professoras aderiram voluntariamente à pesquisa e seus alunos, além de responderem à *Provinha*, no início e no final do ano letivo, também participaram de outras atividades diagnósticas (de escrita de palavras e de produção de texto escrito), em ambas as ocasiões.

Todas as doze professoras que acompanhamos tinham formação superior (onze tinham cursado Pedagogia) e oito tinham concluído ou estavam concluindo cursos de pós-graduação em nível de especialização. À exceção de uma que tinha sido contratada há apenas um ano, todas as demais tinham longa experiência de docência (entre 8 e 30 anos de regência) e vinham atuando em turmas dos três anos do ciclo inicial, nos dois anos anteriores a nossa coleta de dados.

As crianças das doze turmas tinham idades oscilando entre 7,2 e 8,5 anos, no mês de fevereiro, o que nos parece um espectro de variação preocupante, se levarmos em conta que em nenhuma das três redes havia retenção de alunos, por desempenho insuficiente, ao final do primeiro ano. Por outro lado, não nos deparamos com turmas superlotadas (as três mais numerosas contavam, respectivamente, com 30, 28 e 27 estudantes).

Ao longo do ano letivo, a cada mês, assistíamos a uma jornada de aula completa em cada turma, num dia em que a docente responsável iria privilegiar atividades da área de língua portuguesa. Todos os diálogos e atividades desenvolvidos nas quatro horas de aula eram gravados e transcritos, para posterior análise. Tínhamos, ao final do ano, um registro de todas as atividades realizadas nas 96 jornadas de aula completas que observamos.

Trataremos, agora, especificamente, das atividades de ensino-aprendizagem voltadas à leitura, a fim de comparar o ensino praticado com o desempenho dos alunos em compreensão leitora, tal como foi medido pela *Provinha*, nos meses de março e novembro do mesmo ano. Isso nos permitirá, também, como já frisado, comparar detalhes do currículo real praticado com aquele cobrado pela avaliação em larga escala que estamos discutindo.

A análise das situações de leitura de textos presenciadas revelou alguns dados que nos parecem despertar muita preocupação, no que concerne às modalidades de leitura de textos e de ensino de compreensão leitora realizadas. Destacamos que:

- as práticas de leitura silenciosa pelos alunos foram muito raras. Mesmo no final do segundo ano, elas não ocorreram em $\frac{1}{4}$ das turmas. Se considerarmos que, na *Provinha Brasil*, as crianças são chamadas a ler textos e alternativas (das questões de compreensão) sozinhas, vemos que o currículo praticado não promovia a autonomia necessária para que os alunos pudessem processar aqueles textos com autonomia e em silêncio;
- apenas em três municípios, a prática de leitura em voz alta de textos pelos alunos foi mais frequente que as situações em que as professoras oralizavam os textos, individualmente. Essa redução dos alunos a “escutadores de textos”, nas situações de leitura, também foi observada por Oliveira (2010), ao pesquisar turmas de terceiro ano do primeiro ciclo;
- só em duas das 96 jornadas de aulas acompanhadas as crianças puderam ler textos de livre escolha, o que reforça a evidência do não exercício de práticas de leitura por deleite, de leituras silenciosas e de autonomia no ato de ler;
- foi dedicado muito menos tempo a ensinar os alunos a compreenderem textos que a escutarem o que era lido pelas mestras e, menos frequentemente, a deixar que eles próprios lessem. Em duas turmas, não foi registrada nenhuma atividade de ensino de compreensão leitora;
- apenas em um município, atividades de interpretação de textos escritos ocorreram mais frequentemente na modalidade escrita, o que sugere que, para muitos alunos, a situação de avaliação proposta pela *Provinha* seria pouco familiar, pelo simples fato de que os aprendizes não teriam vivenciado oportunidades de fazer, por escrito, exercícios de compreensão de leitura, independentemente de tais exercícios terem o formato de questões abertas ou de múltipla escolha;
- quando faziam as (geralmente raras) atividades de compreensão, as docentes priorizavam estratégias como a *ativação de conhecimentos prévios*, mas, sobretudo, a *emissão de opiniões sobre o texto ou sobre seus personagens* e a *discussão dos temas tratados nos textos*, sem ater-se aos seus con-

teúdos. Notemos que estas duas últimas estratégias não contribuiriam, de modo mais efetivo, para que os alunos avançassem na compreensão de textos escritos;

- as quatro habilidades de compreensão leitora avaliadas pela *Provinha Brasil*, em 2010 – *localizar informação explícita na superfície do texto*, *reconhecer assunto*, *identificar finalidade* e *inferir informação* de textos –, foram raramente ou nunca praticadas nas doze turmas;
- houve uma enorme variação nos percentuais médios de acerto apresentados, tanto no início como no final do ano, por alunos de uma mesma turma, de turmas de uma mesma rede e entre as redes. Assim, por exemplo, numa habilidade básica como *localizar informação explícita na superfície do texto* encontramos, numa mesma rede, oscilações de 38% a 92% de acertos (no início do ano) e de 44% a 87% (ao final do ano letivo), ao comparar as turmas lá acompanhadas;
- em sete das doze turmas, constatamos, ao final do ano letivo, um pior rendimento no desempenho revelado pelos alunos em algumas daquelas quatro habilidades de compreensão de leitura;
- um exame cuidadoso dos itens usados pelo INEP para avaliar cada habilidade, nas duas edições, revelou uma oscilação no nível de complexidade – os de final de ano podendo ser mais complexos que os iniciais –, o que lança questionamentos sobre a comparabilidade dos desempenhos diagnosticados em cada edição daquela avaliação externa. Silva (2013), em um estudo posterior, por nós orientado, não só constatou tais variações no nível de complexidade de todos os descritores,⁴ de quatro edições da *Provinha* que analisou, como observou que o INEP não mantinha equilibrada a quantidade de itens que avaliavam cada habilidade, a cada edição daquele exame. Isso nos parece preocupante, já que reduz a comparabilidade do que, a cada vez, é medido no desempenho dos alunos.

⁴ A pesquisa de Silva (2013) fez uma análise detalhada dessas variações, não só nos itens que avaliavam habilidades de compreensão leitora, mas, também, em todos os que mediam os conhecimentos relativos ao domínio do sistema de escrita alfabética (“descritores” de número 1 a 5, na matriz da *Provinha*, no ano de 2011).

EM QUE PRECISAMOS AVANÇAR, PARA MELHOR AVALIARMOS O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO, PRATICADOS, HOJE, EM NOSSO PAÍS?

Os dados da pesquisa acima analisada indicam que, em muitas redes públicas, pode existir uma grande distância entre o ensino de compreensão de leitura praticado nas salas de aula (de segundo ano!!!) e o que é avaliado pelas edições da *Provinha Brasil*, ao menos naquele âmbito do processo de alfabetização (habilidades de compreensão leitora). O divórcio constatado nos parece sugerir não a “inadequação”, “fragmentação” ou “descontextualização” do exame elaborado pelo INEP, mas uma necessidade urgente de qualificarmos as práticas de ensino de alfabetização desenvolvidas em nossas redes de ensino. Precisamos discutir, seriamente, os currículos que desejamos praticar em nosso país.

No atual contexto, parece-nos necessário discutir todos os currículos da educação básica. No caso da alfabetização, precisamos definir quais currículos desejamos para os anos finais da educação infantil e para o ciclo inicial de três primeiros anos do Ensino Fundamental. O estabelecimento de direitos de aprendizagem ou metas claros para os alunos, dos 4 aos 8 anos de idade, nos parece uma questão de responsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública.

Não nos parece sensato criticar a *Provinha* por avaliar habilidades de letramento tão básicas, como as capacidades de *localizar informações explícitas* ou de *inferir informações* em textos curtos. Se, em muitas salas de aula do país, tais habilidades ainda não são praticadas, às vezes sequer no terceiro ano do ciclo de alfabetização (OLIVEIRA, 2010), parece-nos inadiável refletir sobre o que queremos fazer para acabar o *apartheid* educacional que tem mantido sistemas de ensino tão distintos (público e privado) em nosso país.

Apesar de, em todas as escolas por nós pesquisadas, a *Provinha* ter sido aplicada no início e no final do ano letivo, não constatamos, na quase totalidade das aulas observadas, qualquer iniciativa de atendimento às necessidades diversificadas dos aprendizes, formuladas com base na *Provinha* ou em quaisquer outros dispositivos diagnósticos. A constatação de que as atividades de ensino-aprendizagem praticadas eram, via de regra, coletivas e padronizadas para todos os alunos de cada grupo-classe, nos leva a três comentários.

Em primeiro lugar, parece ingênuo atribuir a um exame “externo”, como a *Provinha*, o poder de “fazer currículo”, de induzir os professores a “priorizar o ensino de determinados conteúdos ou habilidades”, quando nas redes em que atuam não existe debate/definição sobre o quê, como e quando ensinar, durante o ciclo de alfabetização. Em segundo lugar, vemos que, ante o vácuo causado pela ausência de currículos, a grande diversidade de formas de ensinar que encontramos, dentro de cada rede e de cada escola, demonstra que os professores parecem definir suas prioridades e encaminhamentos didáticos, sem se pautar por acordos coletivos formulados com seus pares e, muito menos, pelas matrizes de referência dos exames em larga escala de que dispomos. Enfim, se a realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na *Provinha*, não teriam o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula.

Num texto anterior, ao aludir a esse tema, enfatizávamos:

Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece belo discurso, a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade. (MORAIS, 2012a, p. 568).

Se o PNAIC veio a viabilizar uma proposta de formação continuada para os alfabetizadores de todas as nossas redes públicas de ensino, precisamos garantir o debate permanente sobre o quê, como, quando e para quê ensinar e avaliar na alfabetização. Na programação dos encontros de formação continuada, no interior do PNAIC, os docentes dos três primeiros anos, conforme o programado nos “cadernos de formação”, terão oportunidade não apenas de discutir o ensino de alfabetização, mas de analisar e elaborar instrumentos e procedimentos destinados a avaliar, no cotidiano, de modo a criar mecanismos para ajustar o ensino às necessidades reveladas pelos alunos (cf. cadernos da unidade 8 e o caderno especial do PNAIC, que aborda instrumentos de avaliação a serem usados no dia a dia).

Tal como posto naqueles materiais de formação, e considerando o que aprendemos com a *Provinha*, insistimos sobre a necessidade de incluirmos, em qualquer avaliação diagnóstica dos conhecimentos construídos por nossos alfabetizandos, tanto “internas” como “externas”, medidas que indiquem ao professor o que seus alunos sabem fazer, na hora: I) de ler e de escrever palavras; e II) de ler/compreender e de produzir textos.⁵ No estudo de Moraes, Leal e Pessoa (2013), há pouco comentado, vimos que, em algumas turmas, no início do segundo ano do primeiro ciclo, ainda havia 30% de alunos com hipóteses pré-silábicas de escrita e que eram ilegíveis mais de 50% dos textos produzidos pelos aprendizes que já tinham alcançado uma hipótese alfabética de escrita. Quando o INEP deixa de ter medidas sobre o desempenho dos alunos na escrita (de palavras e de textos), em nome de mistificação estatística, está deixando de prestar um obrigatório serviço às redes de ensino, aos gestores, aos professores e aos alunos alfabetizandos.⁶

Felizmente, a matriz apresentada pelo INEP para a ANA vem dar conta daqueles dois domínios de conhecimento: o domínio da escrita alfabética, revelado pelas habilidades de ler e escrever palavras, e o domínio dos gêneros textuais escritos, que envolve as habilidades de compreensão e produção de textos. Alertamos, contudo, que, para a ANA cumprir uma função diagnóstica essencial para o atendimento qualificado a alfabetizandos com diferentes conhecimentos, e fazê-lo sem recair numa perspectiva de avaliação seletiva e classificatória, é preciso, urgentemente, rever certos princípios que estão na base da concepção do exame *Provinha* e que, em nosso entendimento, têm muito a ver com a perspectiva estatística adotada pelo INEP.

Para cumprir a função diagnóstica (suplementar, que, de modo algum, suprime o uso de outros dispositivos de avaliação que o professor emprega), a ANA precisa servir como instrumento capaz de indicar ao docente o desempenho de cada um de seus alunos, em cada uma das habilidades que o exame se presta a avaliar (e que, lembremos, têm a ver com o conjunto de direitos de aprendizagem assumidos pelo PNAIC).

⁵ Tais eixos I e II, que, mais uma vez, defendemos, têm a ver, obviamente, com o fato de considerarmos o aprendizado do SEA e o letramento (leitura/compreensão/produção de textos escritos) como dois domínios de conhecimento que merecem ensino específico e sistemático.

⁶ É curioso que essa mesma “mistificação estatística” não venha sendo aplicada à correção de mais de 7 milhões de textos no ENEM, a cada ano.

Ao professor interessa saber, por exemplo, o que Maria, aquela sua aluna com trajetória singular, está demonstrando quanto à capacidade de extrair informações explícitas de um texto curto.

Nesse sentido, as “escalas de níveis de desempenho” sugeridas pelo INEP, desde a primeira edição da *Provinha*, criam problemas. Elas pouco auxiliam os docentes, na sua tarefa de ensinar de forma ajustada às necessidades dos alunos. Podem induzir o alfabetizador a não analisar, qualitativamente e de modo mais exato, quais conhecimentos ou habilidades cada aluno específico precisa ser auxiliado a desenvolver. Além disso, estimulam “ranqueamentos”, independentemente de a *Provinha* e a ANA, segundo prometem, não serem usadas para cálculos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou outros assemelhados. O fato é que as tais “escalas de níveis” não ajudam a mudarmos a tradição escolar de fazer avaliações para classificar, selecionar e excluir.

Este tema nos leva a fazer duas outras recomendações ou exigências. Parece-nos obrigatório que, diferentemente de outras avaliações em larga escala (como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a *Prova Brasil*), as edições das avaliações do ciclo de alfabetização (seja a ANA, seja a *Provinha*) sejam divulgadas publicamente, para serem conhecidas, criticadas e aperfeiçoadas, a partir do debate público. Por outro lado, se julgamos imperioso assegurar à ANA um sentido diagnóstico (e não “ranqueador”), para que isso ocorra, cobramos que os professores tenham acesso aos desempenhos revelados por seus alunos no mesmo dia em que aqueles exames forem aplicados.

Isso nos remete a outro tema, que também constitui questão de política pública: a participação dos alfabetizadores e dos gestores nas diferentes etapas de aplicação da ANA, de interpretação de seus resultados e de uso dos mesmos. Tanto o estudo de Silva (2013) como o de Morais, Leal e Pessoa (2013) atestaram uma “exclusão” dos alfabetizadores nas diferentes etapas de realização da *Provinha*. Julgamos necessário, portanto, que os professores: a) sejam escutados sobre aquele exame e sobre que tipo de instrumentos avaliativos desejam ter; b) sejam consultados, previamente, através de um grupo de representantes, sobre as versões do exame que serão tornadas públicas e adotadas para todo o país, a cada edição; c) estejam presentes no momento de aplicação; d) sejam responsáveis pela apuração e interpretação dos resul-

tados do exame; e) definam, com a ajuda dos gestores e coordenadores pedagógicos, planos para atender às necessidades dos alfabetizandos.

ALGUNS COMENTÁRIOS, A TÍTULO DE CONCLUSÃO

É importante avaliarmos, cedo, os conhecimentos que as crianças vão construindo sobre a escrita alfabética e sobre os textos escritos. Mas, para isso, precisamos ter um currículo, com direitos de aprendizagem claros, para cada ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A avaliação externa, que não suprime a cotidiana, ajuda o professor a diagnosticar quais alunos merecem um ensino mais ajustado a suas necessidades e não pode ser adiada. Precisa ser feita, no máximo, no início do 2º ano. Concebemos, assim, que não ganharíamos nada em fazer exames apenas ao final do 3º ano do primeiro ciclo, sem ter, nos anos anteriores, adotado medidas que garantam o atendimento aos alunos que demandam um ensino diferente do praticado com os coletivos de suas turmas. O máximo que isso pode ensinar é o crescimento de “programas de correção de fluxo”, que grupos privados oferecem às redes públicas, como salvação para o fracasso escolar. Tais programas em nada alimentam a mudança na direção do que precisamos. Tratam de forma homogênea os alunos com diferentes ritmos e buscam subtrair a autonomia dos professores quanto a ajustar o ensino aos alunos que eles conhecem melhor que ninguém (DOURADO, 2010).

Para encerrar, queremos, mais uma vez, enfatizar que discutir avaliação dissociada de ensino e, conseqüentemente, de currículo, é uma distorção (ou perversão?) pedagógica que não ajuda a enfrentar as reais necessidades de nossas redes públicas de ensino. Após ter instituído o PNAIC, veríamos como uma enorme irresponsabilidade o MEC recuar na definição de direitos de aprendizagem para cada área do ensino, nos três anos do primeiro ciclo. Indagamos o que justificaria uma arbitrariedade desse porte.

Se nosso foco aqui foi a avaliação da alfabetização, lembramos que precisamos cobrar do MEC e do INEP a discussão de todas as outras avaliações em larga escala: suas matrizes, seus procedimentos e seus usos. Porque foram instituídos sem um debate entre os que, no campo educacio-

nal brasileiro, poderiam contribuir para sua melhor definição. Contudo, volta então a pergunta: como fazê-lo, sem cobrar do MEC a tarefa anterior, o cumprimento da responsabilidade de definir currículos?

Para concluir, citamos uma recente observação de nossa mestra Magda Becker Soares:

Temos avaliações externas nacionais, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Provinha Brasil etc. Ora, instrumentos de avaliação só podem ser feitos com base num currículo. Mas não existe um currículo no Brasil! Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos, que se propõem a ser orientações curriculares, são mais uma conversa com os professores, não uma definição clara das habilidades a desenvolver ao longo de cada etapa do ensino. Há provas externas para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido! É uma coisa absolutamente contraditória neste país. Não temos um currículo que defina, por exemplo: “no fim do primeiro ano, a criança deve ser capaz de...” ou: “ao fim da educação infantil, a criança deve ser capaz de...”. Mas temos avaliações externas que verificam de que a criança é capaz em cada etapa... (SOARES, 2012).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. In: SIGWRITING CONFERENCE, 10., 2006, Antwerp. *Proceedings...* Antwerp: University of Antwerp, 2006. p. 47-48.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.
- BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-82.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília, DF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 5, de 11 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 18-23, 18 dez. 2009. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2012.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, p. 126-147, 2011.

CUNHA, A. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101439int.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

DOURADO, V. C. *O atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem: práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”*. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

MAMEDE, I. C. M. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inescristinademelomamede.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

MONTEIRO, H. M. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://http://27reuniao.anped.org.br/gt10/t106.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: SILVA, A. M. M.; MELO, M. M. O. (Org.). *Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Bagaço, 2006. v. 1. p. 439-454.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012a.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012b.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. G. O ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília, DF, 2013. p. 153-174.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-120, mar. 1997.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-2314--Int.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

_____. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar ZDPs e nelas intervir. In: COLL, C. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 48-71.

PELLEGRINO, H. *A burrice do demônio*. São Paulo: Rocco, 1988.

SILVA, T. T. *Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. Z. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 84-103.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003b. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 19 maio 2009.

_____. Não existe um currículo no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012. Entrevista.