

“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais

“Provinha Brasil”: learning overseeing and educational policy-making

“Provinha Brasil”: seguimiento del aprendizaje y formulación de políticas educativas

ARTUR GOMES DE MORAIS
TELMA FERRAZ LEAL
ELIANA BORGES CORREIA ALBUQUERQUE

Resumo: O artigo explora possíveis contribuições do Provinha Brasil para a formulação de políticas de reorientação do ensino de alfabetização. Discute a atual ausência de consenso entre os estudiosos da área quanto ao modo de conceber a alfabetização e quanto às práticas alfabetizadoras adotadas. Examina os instrumentos e materiais que constituíram a primeira versão do Provinha Brasil e analisa o caso de uma rede pública municipal de ensino que, no ano de 2008, utilizou o Provinha para redefinir suas prioridades na formação continuada de alfabetizadores.

Palavras-chave: Provinha Brasil; alfabetização; avaliação; formação continuada de professores.

Abstract: The paper explores possible contributions of the Provinha Brasil to a renewed policy-making process on early reading instruction. It discusses the lack of consensus among experts on the conceptualization of early learning and literacy teaching methods. The instruments and materials adopted in the first version of Provinha Brasil are examined and a case study is undertaken in 2008, analyzing the experience of a municipality that used the Provinha to redefine the continuous training priorities of early-school teachers.

Keywords: Provinha Brasil; early reading instruction; evaluation; in-service teacher education.

Resumen: El artículo explora posibles contribuciones del test Provinha Brasil para la formulación de políticas de reorientación de la enseñanza de alfabetización. Discute la actual falta de consenso entre los investigadores del campo respecto al modo cómo conciben la alfabetización y respecto a las prácticas alfabetizadoras que defienden. Examina los instrumentos y materiales de la primera versión del Provinha Brasil y analiza el caso de una red pública municipal de enseñanza que, en 2008, empleó el Provinha para redefinir sus prioridades en la formación continuada de alfabetizadores.

Palabras clave: Provinha Brasil; alfabetización; evaluación; formación continuada de maestros.

Nossa mídia tem veiculado constantemente matérias que denunciam os baixos desempenhos dos estudantes brasileiros em leitura. Com frequência, ouvimos comentários de pessoas nas ruas sobre o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler. Essa popularização dos dados sobre a situação de leitura no país é consequência, principalmente, da ampla divulgação dos resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais. No Prova Brasil de 2007, por exemplo, constatou-se que apenas em cinco capitais os resultados apontavam para uma melhoria em relação às baixíssimas médias obtidas pelos alunos dois anos antes.

Num sistema educacional tão pouco eficiente, as avaliações em larga escala vinham se limitando, na grande maioria das redes de ensino, a aferir desempenhos em língua portuguesa apenas ao final do 4º ou 5º ano da escolarização formal. Em poucos estados – por exemplo, Ceará e Pernambuco –, dispúnhamos, antes de 2007, de políticas de avaliação que priorizassem o exame do desempenho dos alunos logo ao final de um período dedicado à alfabetização. Cabe salientar, porém, que, mesmo nesses casos, nem sempre esteve assegurada a periodicidade anual das avaliações do desempenho dos alfabetizandos.

Diante de tal cenário, julgamos que a criação do Provinha Brasil pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras. Tal como anunciado oficialmente pelo MEC-INEP (2008a) interpretamos que o diagnóstico precoce das aprendizagens dos pequenos alfabetizandos não só cumpre uma inadiável necessidade de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino, como deve colaborar para a definição de políticas de formação continuada e de práticas de ensino inclusivas no interior da escola, através do atendimento eficaz às diversidades de ritmos e estilos dos alunos.

No presente artigo, refletiremos, inicialmente, sobre possíveis impactos – também no âmbito das discussões acadêmicas – das informações que viemos acumulando a partir de avaliações em larga escala, relativas ao aprendizado da língua portuguesa. Num segundo momento, analisaremos a atual ausência de consenso, entre os estudiosos da didática da língua, quanto ao modo como concebem alfabetização e quanto às práticas alfabetizadoras que defendem, o que, obviamente, tem repercussões peculiares sobre os currículos hoje vigentes. Em seguida, enfocaremos os instrumentos e materiais que constituíram a primeira versão do Provinha Brasil, examinando suas possíveis qualidades e limites, bem como suas potencialidades para contribuir, no âmbito das escolas, para a formulação de políticas de reorientação do ensino e, num nível macro, para o estabelecimento de metas de ensino-aprendizagem e para a definição de políticas de formação continuada. A fim de ilustrar esse último ponto, analisaremos o caso de uma rede pública municipal que, desde 2006, vem realizando avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, para definir prioridades na formação dos professores e para o acompanhamento dos alunos e que, no ano de 2008, utilizou o Provinha Brasil como instrumento para redefinir as prioridades.

O BAIXO DESEMPENHO EM LEITURA NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES QUANTO A SUA ORIGEM

O reiterado fracasso da maioria das crianças brasileiras em exames como o SAEB e a Prova Brasil tem suscitado debates e estudos que remetem a interpretações variadas, quanto aos fatores causadores daquele insucesso. Uma pesquisa desenvolvida por Gazólis (2007) aponta que as dificuldades apresentadas pelos estudantes, ao final da 4ª série do ensino fundamental, quando tais avaliações medem o desempenho leitor, não seriam uma conseqüência dos alunos chegarem àquela etapa sem dominar o sistema de escrita alfabética, tal como tantos apregoam. Examinando 1.890 estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, o que a investigação agora mencionada evidencia é que a quase totalidade dos alunos tinha alcançado, ao final da 2ª série, uma hipótese alfabética de escrita e tinha aprendido as relações letra-som de nossa língua. O que a autora sugere é que nossos alunos estariam sendo pouco ajudados, nos anos letivos equivalentes às 3ª e 4ª séries, a avançar em suas competências para ler e compreender os textos que circulam na escola e na sociedade. Como o tempo de aprendizagem seria freqüentemente gasto pedindo-se aos alunos para resolver tarefas como “grifar cinco substantivos no texto” ou “separar as sílabas” de palavras tiradas de um texto, se estaria ensinando pouco as habilidades envolvidas na compreensão dos textos em si.

Numa linha semelhante, concordamos com Leal (2006) quando reivindica que precisamos considerar que há um razoável percurso entre o momento em que a criança domina as propriedades do sistema alfabético e aquele estágio em que ela já consolidou os conhecimentos das correspondências gráficas do português, de modo a poder ler textos diversos com fluência e adotar as estratégias de leitura autônoma, aspectos que caracterizam um leitor com proficiência mínima.

Tais interpretações, contudo, não deveriam nos levar a pressupor que estamos realizando com eficácia o ensino de alfabetização nos dois ou três primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Como argumentaremos na seção seguinte, julgamos que as políticas de formação inicial e continuada de alfabetizadores precisam enfrentar uma série de problemas ligados à atual indefinição sobre o que é alfabetizar e sobre como fazê-lo.

ALFABETIZAÇÃO, NO BRASIL, HOJE: QUESTÕES TEÓRICAS E INDEFINIÇÕES DIDÁTICAS

A partir dos anos 1980, vivemos uma grande reviravolta conceitual no modo como especialistas de diferentes campos – educação, psicologia, lingüística – vêm concebendo o que é alfabetização e sobre como ocorre o aprendizado da escrita alfabética e da língua escrita, numa etapa inicial (MORTATTI, 2003). O impacto de perspectivas teóricas variadas – vinculadas especialmente à Psicogênese da Escrita (FERREIRO

e TEBEROSKY, 1979), aos estudos de letramento (SOARES, 1998) e às pesquisas sobre consciência fonológica (BRADLEY e BRYANT, 1985) – resultou em mudanças nos focos de interesse dos pesquisadores brasileiros que investigam alfabetização. Levantamentos do estado da arte no campo da alfabetização (cf. SOARES, 1989; SOARES e MACIEL, 2000) revelam um deslocamento do exame dos “métodos de ensino” para outras temáticas que não garantem o estudo de como – do ponto de vista didático-metodológico – a escola brasileira está alfabetizando.

Vivemos uma polarização de certas perspectivas teóricas, a partir das quais o foco investigativo dominante passou a incidir sobre os processos de aprendizagem do alfabetizando, relegando a um plano secundário os processos de ensino do alfabetizador. Como apontou Soares (2003), certa hegemonia das perspectivas do “Construtivismo” (Psicogênese da Escrita) e do “Letramento” teriam produzido uma “desinvenção” da alfabetização. A necessidade de “reinventarmos” a alfabetização, conforme propõe aquela autora (SOARES, 2003), requer não perdermos de vista o lugar central que o aprendizado da escrita alfabética assume naquela etapa da escolarização e a necessidade de desenvolvermos metodologias de ensino sistemático, para dar conta da tarefa docente em jogo.

O fato é que não parecemos dispor, hoje, de qualquer consenso sobre como se deve alfabetizar e, sequer, sobre a necessidade de realizar-se um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética (em lugar de apostar que os aprendizes se alfabetizem espontaneamente, a partir da convivência com práticas de leitura e produção de textos). No âmbito dos currículos, a ampliação do ensino fundamental para nove anos pôs de manifesto a contradição entre o que os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 1998) propunham para as crianças de seis anos (ausência de ensino sistemático de alfabetização) e as recentes orientações produzidas pelo MEC (BEAUCHAMP *et al.*, 2006).

No que concerne às práticas de ensino, também convivemos com um cenário de muita diversidade. Uma pesquisa desenvolvida por Albuquerque *et al.* (2008), baseada na observação longitudinal de turmas de nove alfabetizadoras, ao longo de seis meses, na rede pública municipal de Recife, indicou um quadro de diversidade didática que ia desde práticas de ensino diário do sistema alfabético a práticas em que tal ensino era negligenciado. Algumas mestras observadas desenvolviam o que os autores chamaram de *ensino sistemático da escrita alfabética*, já que, a cada dia, ao lado da leitura e interpretação de textos, se propunha às crianças atividades de leitura e escrita de palavras, com o intuito de promover a reflexão metafonológica e a compreensão do sistema alfabético. Os autores encontraram, porém, alfabetizadoras cujas práticas foram classificadas como *assistêmáticas*, porque priorizavam um ensino pautado na leitura de textos de gêneros diversificados, sem realizar, a cada dia, atividades nas quais os alunos parassem para refletir sobre palavras ou sobre as unidades menores que as compõem. Os pesquisadores concluíram que essas últimas mestras teriam se apropriado da perspectiva que defende a “importância de se trabalhar com dife-

rentes textos”, a partir do que estariam desenvolvendo uma prática que julgariam diferenciada e inovadora.

Em outro estudo, os mesmos pesquisadores (MORAIS, ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2006) demonstram que os grupos de alunos submetidos a um ensino assistemático tendiam a apresentar, ao final do primeiro ano letivo, progressos bem inferiores aos registrados entre seus pares que foram, de fato, alfabetizados a cada dia do ano escolar.

Ainda no que diz respeito ao “como estamos alfabetizando”, dispomos de evidências de que vários livros atuais de alfabetização recomendados pelo PNLID (Programa Nacional do Livro Didático), revelariam uma preocupação em diversificar o repertório de textos e práticas de leitura e escrita propostos para a alfabetização, sem garantir, contudo, uma reflexão sobre as propriedades da escrita alfabética ou assegurar o domínio das convenções som-grafia de nossa língua (cf. MORAIS e ALBUQUERQUE, 2005). É preciso considerar que esse viés dos livros didáticos (LDs) para um ensino voltado ao letramento parece, aos poucos, arrefecer, conforme observaram Ferreira *et al.* (2007), ao analisar um conjunto de livros aprovados no PNLID daquele ano. Outros estudos também revelam que as lacunas agora mencionadas são percebidas pelos alfabetizadores (SILVA, 2005; ARAÚJO, 2004), que reagem a usar aqueles novos LDs, justamente porque nem sempre seriam auxílios adequados na tarefa de alfabetizar.

Todas essas evidências sugerem o quanto precisamos estar alertas para acompanhar, cuidadosamente, o ensino e a aprendizagem de alfabetização que têm lugar em nossas redes públicas de ensino, se queremos garantir o direito de aprender aos nossos estudantes e que o façam com qualidade. O monitoramento precoce das aprendizagens de fato realizadas parece-nos uma exigência ainda mais urgente, em função da ampliação do ensino fundamental para nove anos e da implantação dos regimes de ciclos em muitas de nossas redes municipais.

Em distintos municípios, pudemos observar, nos últimos anos, uma grande heterogeneidade nas expectativas (e conseqüentemente nos índices de êxito) concernentes ao grau de conhecimentos adquiridos pelos estudantes que freqüentam o ciclo inicial do ensino fundamental, destinado à alfabetização. Se em diversos casos parece existir uma atitude de esperar que o aluno só venha a estar alfabetizado no terceiro ano do ciclo inicial, por outro lado temos evidências de experiências nas quais a maioria das crianças conclui o primeiro ano daquele ciclo tendo compreendido nosso sistema de escrita alfabética e dominado a maioria das relações som-grafia de nossa língua.

Cruz (2008) realizou um estudo com o objetivo de analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas no 1º ciclo de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife que obteve a melhor pontuação na avaliação do Prova Brasil em 2005. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas (uma do 1º ano, uma do 2º e outra do 3º ano do 1º ciclo) e como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas, entrevistas com as professoras regentes das turmas investigadas

e atividades diagnósticas de leitura e escrita com os alunos das referidas turmas, no início e no final do ano letivo de 2007. A análise dos dados revelou que as professoras adotavam práticas sistemáticas de alfabetização com ênfase, no 1º ano, no ensino da escrita alfabética, realizado de uma forma lúdica e vinculado à leitura e escrita de diferentes textos. Já no 2º e 3º anos o investimento era na consolidação das correspondências fonográficas e no trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Em relação às atividades realizadas com os estudantes, foi possível constatar que a maioria dos alunos do 1º ano concluiu esse nível de escolaridade com hipóteses alfabéticas de escrita e alguns conseguiam ler e escrever textos. Os alunos do 2º e 3º anos apresentaram um desempenho melhor que os do 1º ano, o que demonstra uma progressão na aprendizagem relacionada à leitura e produção de textos. Buscando entender esses resultados, a autora percebeu que havia um investimento no interior da escola para que os alunos efetivamente aprendessem, o que pôde ser revelado no fato, por exemplo, de se ter uma proposta pedagógica da escola, com estabelecimento de metas para cada ano do 1º ciclo, embora a proposta curricular da referida rede de ensino não fizesse tal especificação.

Esses exemplos de êxito, obviamente, estão ligados a um compromisso de intervir de forma qualificada sobre as necessidades dos alunos – a partir da detecção do que precisam aprender – e da definição de metas que consideram que a maioria dos filhos das camadas mais pobres também possa se alfabetizar ao final do primeiro ano letivo. A questão, contudo, remete à ausência de políticas eficazes voltadas ao atendimento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos e da necessidade de ensinar considerando seus ritmos de aprendizagem.

A esse respeito, Oliveira (2004) nos demonstra o quanto estamos longe de assegurarmos, efetivamente, o direito de aprender em nossas redes de ensino. Investigando práticas de alfabetização de nove professoras numa rede municipal organizada em ciclos, Oliveira (2004) verificou um reconhecimento quase unânime de que era preciso “diversificar as atividades, a fim de atender às necessidades de todos os aprendizes”. As formas de concretizar essa idealização, explicitada no discurso, tendiam, no entanto, a ser bastante incipientes. A autora constatou, como encaminhamentos, que 2/3 das professoras deixavam que os alunos “interagissem entre si”, na tentativa de “facilitar” a aprendizagem dos mesmos e que uma mestra dizia fazer tarefas individuais “mais fáceis” para os alunos “mais lentos”. Ante a ausência de apoios da instituição ou de políticas de atendimento à diversidade, concretizadas pela rede de ensino em questão, as mestras punham em prática acordos para fazer “reagrupamentos dos alunos inter-salas”, de modo a, em alguns dias e horários da semana, reorganizar os alfabetizando por níveis de ensino, quando cada docente assumia um grupo menos heterogêneo. Infelizmente, a pesquisadora encontrou, também, o uso de táticas de exclusão, como reprovar por falta os alunos com dificuldades que chegavam à escola atrasados, ou inscrever o aluno no ano do ciclo a que correspondia sua idade, mas fazê-lo assistir às aulas em uma turma de iniciantes.

Os diferentes fatores complicadores até agora elencados – ausência de consenso sobre o que é alfabetizar e sobre como fazê-lo, falta de explicitação de metas de aprendizagem para cada ano do começo do ensino fundamental, ineficácia ou inexistência de mecanismos que ensinem respeitando a diversidade de ritmos dos aprendizes – atestam o quanto precisamos analisar, cuidadosamente, o que estamos fazendo nas salas de aula de alfabetização, se queremos realizar um ensino eficiente e assegurar aos alunos o direito de aprender. Nesse contexto, surgiu o Provinha Brasil.

PROVINHA BRASIL: ATENDENDO ÀS NECESSIDADES NO CONTEXTO DA FALTA DE CONSENSOS

Conforme apresentando pelo MEC-INEP (2008a), o Provinha Brasil foi concebido como resposta às necessidades de melhor delimitação das metas de aprendizagem, em meio a uma cobrança da sociedade que deseja ver as crianças de escolas públicas alfabetizadas mais precocemente do que o que vem ocorrendo no país, e, ao mesmo tempo, como resposta às indagações dos sistemas de ensino sobre como avaliar essas crianças e o que esperar delas, ante a falta de clareza sobre o currículo dos anos iniciais.

Nesse contexto, como já dissemos, julgamos que a criação desse processo avaliativo pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras nas primeiras séries do ensino fundamental. Entendemos que o Provinha Brasil, tal como operacionalizado em sua primeira edição, veio a cumprir uma necessidade inadiável de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino.

Como qualidades em sua concepção apontamos, em primeiro lugar, o fato de ter sido concebido como um processo/instrumento que visa ao diagnóstico das aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos no segundo ano do ensino fundamental, com o intuito de orientar o ensino que seus professores lhes oferecem, de modo a intervir precocemente sobre as dificuldades detectadas, em lugar de esperar-se para constatar, após um longo período de escolarização (por exemplo, quatro anos), que os estudantes não dominaram capacidades básicas de compreensão leitora.

Em segundo lugar, e em função de tudo o que foi elencado na seção anterior, porque cremos que o monitoramento precoce das aprendizagens de fato realizadas se tornou uma exigência ainda mais manifesta com a implantação dos regimes de ciclos em nossas redes municipais e com a adoção do ensino fundamental de nove anos, que tornou obrigatória a entrada das crianças com seis anos de idade em nossas escolas. Assim, o Provinha Brasil pode ter impactos em nível macro, se usado como subsídio para a definição de políticas de formação de professores e políticas de seleção de recursos didáticos: livros e outros materiais de sala de aula.

Em terceiro lugar, cremos ainda que o Provinha pode impulsionar debates sobre a necessidade de delimitação dos conhecimentos relativos à alfabetização

nos documentos curriculares, de modo a indicar mais claramente o que ensinar em cada ano. Enfatizamos, uma vez mais, que não há, de fato, nos documentos oficiais vigentes, uma indicação acerca de com qual idade as crianças deveriam dominar o nosso sistema de escrita e realizar atividades de leitura e escrita de textos, de modo autônomo.

Tais aspectos, no entanto, não são sempre avaliados como positivos pela comunidade da área de educação de modo uniforme. Como já foi dito, foi em um contexto de indefinições e falta de consensos que surgiu esse processo avaliativo. Sem dúvida, ele emergiu em um momento de grandes tensões, envolvendo, por um lado, os embates acerca do tempo pedagógico destinado ao ensino do sistema alfabético de escrita, quando alguns apostam que seria suficiente praticar situações didáticas de leitura e produção de textos para que os alunos se tornem usuários da escrita e outros defendem que é necessário assegurar um trabalho sistemático de ensino da base alfabética. Nesse mesmo momento, vivemos, ainda, as disputas entre os adeptos dos diferentes métodos de alfabetização, com defensores, no país, do retorno do método fônico, em contraposição aos métodos silábicos defendidos por diferentes instituições e métodos construtivistas.

Desse modo, ressaltamos, torna-se uma tarefa impossível prever consensos sobre o que avaliar no início da escolarização, sobre como avaliar e em que momento avaliar. No entanto, para promover uma avaliação em larga escala, algumas definições precisariam ser claramente expressas. Entendemos que o Provinha Brasil, ao propor um desenho específico para seus instrumentos, adota pressupostos claros de que é necessário, sim, um olhar mais específico sobre os modos como as crianças estão se apropriando do sistema alfabético de escrita, de forma que os itens são destinados a avaliar habilidades relacionadas aos princípios da base alfabética. Além disso, delimita uma etapa de escolarização em que tais conhecimentos precisariam ser consolidados. Em coerência com o que foi definido na Conferência Nacional de Educação Básica de 2008, pressupõe-se que a alfabetização precisa ser posta como prioridade e que, aos oito anos, nossas crianças devem ter consolidado a alfabetização. Desse modo, a avaliação no segundo ano teria o papel de criar condições para redimensionar o ensino, de modo a garantir, aos que não tenham atingido as metas, que a aprendizagem ocorra.

Julgamos que os instrumentos de avaliação usados no Provinha Brasil merecem ter sua qualidade reconhecida, tanto do ponto de vista dos critérios gerais de concepção como de sua operacionalização. O Provinha revela-se um instrumento de aplicação e correção simples, viável no contexto real de nossas redes públicas de ensino. As orientações de encaminhamentos vinculadas aos resultados verificados também se encontram sintonizadas com o que há de mais relevante na recente produção acadêmica sobre o ensino de alfabetização. Há, ainda, adequação da maioria dos descritores elencados, que conseguem diagnosticar tanto conhecimentos relativos a etapas iniciais da apropriação da escrita alfabética como aqueles ligados à compre-

ensão leitora de alunos recém-alfabetizados. Buscou-se, por meio do instrumento, diagnosticar capacidades de níveis variados: incluindo tanto conhecimentos fonológicos e relativos aos nomes de letras como aqueles ligados à compreensão textual (elaboração de inferências, conhecimento das finalidades de determinado gênero textual, etc.). Paralelamente, pode-se registrar a clareza das instruções destinadas aos estudantes e das explicações voltadas aos professores, acerca dos fundamentos e procedimentos da Provinha.

Ao lado de todas essas características positivas, dada a falta de consensos e a provisoriade do saber, é evidente a necessidade de assegurar um amplo debate sobre o Provinha, de modo a aprimorá-lo constantemente. Se uma das implicações da implementação do sistema avaliativo seria contribuir para a compreensão, por parte do professor, acerca das necessidades dos estudantes, ou seja, que habilidades/conhecimentos os estudantes ainda não dominam e precisariam dominar, parece-nos problemática a opção feita pela devolutiva da avaliação, por meio de uma escala, e não por meio de uma descrição das habilidades que foram bem avaliadas e as que não o foram (MEC, 2008b). A criação dos “níveis” 1 a 5, numa espécie de escala que agrega dimensões diferentes da aprendizagem numa tentativa de evidenciar uma evolução, pode, na realidade, confundir mais que descrever corretamente os desempenhos dos alunos.

Uma análise mais aprofundada daquela escala parece apontar que a distribuição empírica dos dados determina quais habilidades são “mais ou menos complexas” e cria uma falsa teorização sobre o percurso evolutivo envolvido na aquisição da escrita alfabética e no desenvolvimento da leitura. Na verdade, o nível de dificuldade de um item não parece ser decorrente apenas da habilidade/conhecimento enfocados na prova. Além disso, é preciso considerar que sua apropriação tardia pode ser decorrência não de um maior nível de complexidade, mas sim de uma falta de “ensino”. Na verdade, não é possível estabelecer uma hierarquia de complexidade linear para todas as capacidades avaliadas e as escalas assim fabricadas carecem de sustentação teórica. De fato, alguns descritores revelam certa progressão na aquisição da base alfabética, mas outros descritores indicam habilidades que podem ser desenvolvidas em diferentes etapas da aprendizagem e de modo paralelo a outras habilidades.

Para que o impacto da avaliação sobre as opções metodológicas dos professores e sobre a delimitação das metas das secretarias seja maior, parece ser mais importante informar o diagnóstico individual do aluno em cada uma das habilidades avaliadas. Entendemos que, para o professor, este é o tipo de informação que importa, de modo a saber como ajudar a criança a se apropriar das capacidades que ainda não dominou.

Para melhor evidenciar como a clareza das informações poderia influenciar as políticas públicas, sobretudo, de formação continuada de professores, será apresentado, a seguir, um estudo de caso em que a avaliação permanente – inicialmente com instrumentos criados pela própria secretaria e, atualmente, com a avaliação da

Provinha Brasil –, é usada para o estabelecimento de metas e para a organização de projetos de formação continuada dos professores.

OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Como já dissemos anteriormente, a avaliação da aprendizagem no início da escolarização não tem sido uma prática constante e uniforme no Brasil. Poucos sistemas de ensino têm se dedicado a essa tarefa e alguns desses não têm transformado o processo avaliativo em instrumento para redimensionar as políticas de intervenção nas escolas, nem para promover condições para que os próprios professores reorganizem suas práticas.

Apresentaremos, agora, um estudo de caso, em que, diferentemente do que tem acontecido em vários sistemas, foi possível acompanhar o trabalho de uma secretaria de educação em que a avaliação tem sido usada para orientar as políticas públicas e redimensionar as propostas de formação do professor.

O caso estudado foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Camaragibe, que é um município da região metropolitana do Recife. No ano de 2008, contava com 136.381 habitantes e atendia a estudantes da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), em 26 escolas. Eram 11.439 alunos ao todo.

Os dados desse município vêm sendo coletados desde 2006. Para melhor apresentação dos resultados, as reflexões serão organizadas por ano em que os dados foram coletados/analísados.

Ano de 2006: os primeiros dados

No segundo semestre de 2006, a Secretaria de Educação buscou apoio do CEEL- UFPE para planejar e desenvolver trabalhos de formação dos professores na área de ensino da língua portuguesa. Optou por atender a todos os professores de todos os segmentos de ensino. Neste artigo, enfocaremos especificamente parte do que foi desenvolvido nos três anos iniciais do ensino fundamental, anos estes dedicados ao processo de alfabetização.

Os trabalhos foram iniciados em julho de 2006. A proposta era de um curso sobre alfabetização com carga horária de 64 horas presenciais (36 não presenciais), iniciado no segundo semestre de 2006 e finalizado no segundo semestre de 2007. Em 2006, foram realizados oito encontros com os professores (32 horas), correspondentes às quatro primeiras unidades do curso, que tinham como objetivo refletir sobre o ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita e sobre a avaliação. A idéia era promover situações em que os professores entendessem melhor o que de fato era esse objeto de ensino, para conduzirem uma avaliação mais consistente que pudesse, de fato, orientar sua prática diária. Paralelamente a essa discussão, foram elaborados

e aplicados instrumentos de avaliação. Em setembro e em dezembro, foi possível aplicar um instrumento único para toda a rede. Neste artigo, não faremos análise detalhada dos instrumentos e nem das habilidades avaliadas. Optou-se, outrossim, por refletir sobre uma das capacidades que reflete claramente se os estudantes já estão com domínio do sistema de escrita: a escrita de palavras.

As produções dos estudantes foram classificadas segundo os níveis de compreensão do sistema de escrita adotados pela referida secretaria, com base na teoria da psicogênese de escrita de Emília Ferreiro (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979). Considerando os objetivos desse artigo, os dados de escrita dos alunos foram classificados em dois grandes grupos: os que eram capazes de escrever palavras e os que não tinham ainda domínio de tal capacidade.

Os resultados desse teste evidenciaram que havia muita dificuldade no ensino do sistema alfabético. Na Tabela 1, os resultados em percentuais foram calculados considerando-se o total de testes individuais analisados por etapa de escolarização. No ano 1, foram analisados 458 testes; no ano 2 (denominado na Rede, na época, como 1ª série), foram analisados 606 testes; no ano 3 (denominado 2ª série, à época), foram analisados 412 testes.

TABELA 1
Resultados da avaliação diagnóstica no segundo semestre de 2006 –
rede municipal de ensino de Camaragibe

Níveis	Ano 1		Ano 2 (1ª Série)		Ano 3 (2ª Série)	
	Setembro (%)	Dezembro (%)	Setembro (%)	Dezembro (%)	Setembro (%)	Dezembro (%)
Não alfabéticos	76,6	64,2	53,8	32,5	34,00	12,8
Alfabéticos (escrita de palavras)	23,4	35,8	46,2	67,5	66,00	87,2
Total	100	100	100	100	100	100

A Tabela 1 evidencia que, de fato, havia dificuldades claras no ensino do sistema alfabético. No final do terceiro ano de ensino fundamental (2ª série), havia, ainda, 12,8% de crianças não alfabetizadas. Apesar do pouco tempo entre uma avaliação e outra, já foi possível detectar as mudanças. Em setembro, apenas 66% dos estudantes tinham se apropriado do sistema de escrita, enquanto que, em dezembro, foram 87,2% que chegaram a esse resultado.

Ao final do segundo ano (1ª série), 67,5% das crianças tinham chegado a hipóteses alfabéticas. Também neste segmento foram observadas melhorias, pois em setembro o percentual era de 46,2%. Mesmo verificando o aumento de crianças com

domínio do sistema de escrita, a avaliação da Secretaria era de que tal índice ainda era muito baixo e que seria necessário investir mais nesta dimensão da escolarização. A meta a ser alcançada era que os alunos do ano 2 (1ª série) concluíssem o ano no nível alfabético de escrita.

No ano 1, só foram encontradas 23,4% de crianças alfabéticas em setembro e 35,8% em dezembro.

Os dados analisados em dezembro serviram de subsídio para a avaliação, pela equipe técnica e comissão gestora da rede, para definição das prioridades em 2007. Um dos aspectos mais enfatizados foi a necessidade de acelerar o processo de apropriação do sistema alfabético, de modo que os estudantes concluíssem tal aprendizagem mais precocemente, na expectativa de que isso seria importante para que a consolidação (do sistema alfabético) fosse realizada mais cedo e os alunos pudessem ter maior autonomia de leitura e escrita ao final do 3º ano de escolarização.

Definiu-se, então, que, no ano seguinte, os processos de formação continuada iriam continuar, para os professores dos anos iniciais, com foco na apropriação do sistema de escrita, com reflexões sobre a prática, auxiliando os docentes a melhorar as situações didáticas de alfabetização.

Ano de 2007: continuando a formação, avaliando e redefinindo metas

Em 2007, conforme definido ao final de 2006, os professores continuaram, no primeiro semestre, em processo de formação continuada, com foco na discussão sobre a apropriação do sistema alfabético. No segundo semestre, a atenção recairia mais sobre temáticas relativas ao ensino de artes. Assim, no período de fevereiro a julho, os encontros relativos à área de língua portuguesa continuaram a acontecer mensalmente. Foram oito encontros, contando com o seminário final de encerramento das atividades, em agosto.

Em 2007, assim como ocorreu em 2006, foram observados grandes avanços entre a avaliação inicial (agora realizada em fevereiro) e a avaliação final (realizada no final do primeiro semestre).

Em decorrência de dificuldades operacionais, em agosto, a quantidade de testes aplicados/avaliados no ano 1 foi mais baixa do que a do início do ano e a de 2006, mas em quantidade suficiente para termos uma boa amostragem da rede. Nos outros segmentos, a quantidade, embora menor que a coleta do início do ano, foi maior que a da coleta de 2006.

Os dados da Tabela 2 mostram que as crianças do ano 1 melhoraram muito rapidamente, pois no início do ano havia apenas 7,12% de crianças alfabéticas, mas no meio do ano já eram encontradas 40,7% de crianças com tal domínio.

No ano 2, no início, foram identificadas 16% de crianças com este domínio (possivelmente a quantidade mais baixa que a do final de 2006 seja decorrência de que

ainda muitas crianças chegavam pela primeira vez à escola, pois o ensino fundamental de nove anos ainda estava sendo implantado), mas, no final do semestre, havia 38,6% com tal aquisição. Chamamos a atenção aqui para o fato de que as crianças do ano 1 evoluíram mais que as crianças do ano 2. Uma das hipóteses é exatamente o efeito da formação. Embora os conteúdos da formação fossem os mesmos, é possível que os encontros do ano 1 tenham sido mais produtivos que os do ano 2. Tal hipótese será checada em estudos posteriores. Apesar dessa ressalva, pode-se salientar que houve, sim, avanços entre esses alunos.

TABELA 2
Resultados da avaliação diagnóstica em 2007 –
rede municipal de ensino de Camaragibe

Níveis	Ano 1				Ano 2 (1ª série)				Ano 3 (2ª Série)			
	Fevereiro		Julho		Fevereiro		Julho		Fevereiro		Julho	
	F.	(%)	F.	(%)	F.	(%)	F.	(%)	F.	(%)	F.	(%)
Não alfabéticos	378	92,9	115	59,3	528	84,0	407	61,4	238	38,5	88	19,5
Alfabéticos (escrita de palavras)	29	7,1	79	40,7	101	16,0	256	38,6	381	61,5	364	80,5
Total	407	100	194	100	629	100	663	100	619	100	452	100

No ano 3 (2ª série), o avanço também foi grande, pois no início eram 61,5% de crianças alfabéticas e no final do semestre eram 80,5%. Desse modo, acreditava-se que se o trabalho sistemático continuasse a ser realizado, mesmo sem o acompanhamento da formação, neste segmento seria possível concluir o ano com a totalidade (ou quase totalidade) de crianças no nível alfabético.

Além de verificar os avanços das crianças ao longo do ano, os dados mostraram também que houve um avanço geral da rede, pois os resultados de 2007 foram melhores que os de 2006, como pode ser verificado na Tabela 3, que compara os resultados obtidos em setembro de 2006 (metade do segundo semestre) com os de julho de 2007 (final do primeiro semestre). A comparação foi feita deste modo porque não tínhamos dados coletados em setembro de 2007, uma vez que, como dito anteriormente, a formação nesse semestre contemplou outra área de conhecimento. Assim, os dados estão refletindo os resultados obtidos em julho de 2007, dois meses antes que os obtidos em 2006 (setembro). Ainda assim, os impactos foram registrados.

Os resultados mostraram que, em agosto de 2007, os estudantes mostraram melhor desempenho que o que havíamos encontrado em 2006. Por exemplo, em setembro de 2006, havia 23,4% de alunos do ano 1 utilizando convencionalmente os princípios do sistema alfabético, enquanto que em julho de 2007, o percentual de crianças alfabéticas já era de 40,7%. Tais resultados foram melhores, inclusive, que os de dezembro de 2006. No final de 2006, o percentual de crianças no nível alfabético foi de 35,8%, mais baixo que o de julho de 2007 (40,72%). No geral, os dados agora enfocados sugerem duas evidências importantes: 1) os professores, quando recebem apoio na formação continuada, tendem a conseguir melhores resultados; 2) é possível iniciar e ter bons resultados de alfabetização já no primeiro ano da escola pública.

TABELA 3
**Percentuais de estudantes por nível de escrita em 2006 e 2007 –
 rede municipal de ensino de Camaragibe**

Níveis	Ano 1		Ano 2 (1ª Série)		Ano 3 (2ª Série)	
	Setembro 2006	Julho 2007	Setembro 2006	Julho 2007	Setembro 2006	Julho 2007
Não alfabéticos	76,6	59,3	53,8	61,4	34,0	19,5
Alfabéticos (escrita de palavras)	23,4	40,7	46,2	38,6	66,0	80,5
Total	100	100	100	100	100	100

Essas tendências, encontradas no ano 1, também foram observadas no ano 3 (2ª série). Em 2006, no mês de setembro, havia 66% de estudantes alfabéticos. Em agosto de 2007, o total era de 80,53%. Considerando que os estudantes ainda teriam mais um semestre de aula, a expectativa era de que ao final do ano todos (ou quase todos) tivessem atingido o nível alfabético. Não foi realizada nova avaliação para checar tal hipótese.

Quanto ao ano 2, como já foi mostrado anteriormente, a evolução não foi tão grande quanto o que apareceu nos outros dois segmentos. Houve, de fato, crescimento dos estudantes, como foi evidenciado anteriormente (em fevereiro, 16% dos estudantes estavam alfabéticos e, em julho, 38,6% estavam nesta condição), no entanto, de um ano para o outro não foi verificado impacto da formação. O impacto observado em 2006 não se repetiu em 2007 com a

mesma intensidade. O foco da formação dos três segmentos (eram docentes de três anos distintos em formação) era na apropriação do sistema de escrita. Esperava-se, com isso, que todos tivessem evolução similar. Como já foi dito, em trabalho posterior serão investigados aspectos relativos à condução da formação pelos formadores.

Com base nesses resultados e em avaliações internas da Secretaria, foi verificado que, principalmente neste segmento de ensino, seria necessário ajudar os professores a consolidarem o que haviam aprendido anteriormente. No caso dos docentes do ano 2, algo parecia não ter propiciado um ensino mais eficiente, de modo que precisariam de mais formação com foco neste objeto. Foi proposto, então, pela Secretaria, que a universidade organizasse uma formação para 2008 em que fosse dada mais atenção às atividades de alfabetização, com auxílio para que as professoras organizassem melhor suas rotinas e seus recursos didáticos. Foi com base nesta demanda que foi organizada a formação em 2008.

Ano de 2008: início do Provinha Brasil e mais formação continuada

Em 2008, foram organizados encontros pedagógicos com foco na organização da rotina para a alfabetização e na utilização de recursos didáticos, principalmente jogos. A Secretaria comprou, para todas as salas dos anos 1 e 2, kits de jogos voltados para o ensino da base alfabética e promoveu, ao longo do ano, 10 encontros de formação centrados nesta temática (40 horas). Para melhor acompanhar o efeito da formação, foram contratados alunos da universidade (bolsistas) que realizaram observações de aula. Os dados dessas observações constituem objeto de análise qualitativa do processo formativo.

O ano 3 (2ª série), como foi dito, não participou desta formação porque a avaliação feita no ano anterior foi que eles conseguiriam alfabetizar as crianças, pois faltavam poucas para atingirem o nível alfabético no segundo semestre. Por outro lado, a equipe, junto com os docentes, avaliou que os professores deste segmento estavam precisando de aprofundamento na área de leitura e produção de textos. Assim, a turma passou a participar de uma formação com essa temática específica.

Os docentes dos anos 1 e 2, com base no que tinham discutido anteriormente e com o apoio da nova formação, centraram esforços para entender e agir para a melhoria do ensino do sistema alfabético. Como já foi dito, os professores do ano 2 foram os que tinham obtido índices de êxito mais baixos no ano anterior.

No 1º semestre de 2008, antes do início da formação para os anos 1 e 2, os alunos do 2º ano do ensino fundamental responderam à Provinha Brasil. No total, 1.443 crianças foram avaliadas com base nesse instrumento. Os dados revelaram que, no que se refere à leitura de palavras, a maioria dos alunos conseguiu acertar as questões correspondentes a essa habilidade (88% na questão

1, 80% na questão 3).¹ Em dezembro do mesmo ano, 1.366 alunos responderam ao Provinha Brasil e das sete atividades envolvendo a leitura de palavras, em seis delas mais de 70% dos alunos conseguiu identificar, entre as opções oferecidas, a que representava a figura apresentada, o que revela que conseguiram ler a palavra solicitada.

Em relação à escrita de palavras, os alunos dos anos 1 e 2 também foram avaliados, em agosto e dezembro de 2008, por um instrumento elaborado pelos docentes no processo de formação, que envolveu a notação de palavras em uma atividade de “ditado mudo” (escrita dos nomes de gravuras). As produções dos estudantes foram classificadas nos mesmos níveis utilizados nas avaliações realizadas em 2006 e 2007. Neste artigo trataremos os dados, de forma simplificada em duas grandes categorias (“não-alfabéticos” e “alfabéticos”). A Tabela 4 apresenta os percentuais de estudantes por nível de escrita nos dois momentos da avaliação.

TABELA 4
Percentuais de estudantes dos Anos 1 e 2 por nível de escrita em 2008
 – rede municipal de ensino de Camaragibe

Níveis	Ano 1		Ano 2 (1ª Série)	
	Agosto 2008	Dezembro 2008	Agosto 2008	Dezembro 2008
Não alfabéticos	61,93	49,1	49,51	31,71
Alfabéticos (escrita de palavras)	38,07	50,90	50,49	68,29
Total	100	100	100	100

Os resultados mostraram que, já no 1º ano do ensino fundamental, cerca de metade dos estudantes concluiu o ano letivo de 2008 nos níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabético (vide Tabela 4). No 2º ano, os resultados melhoraram, uma vez que 68,29% dos alunos conseguiram escrever as palavras alfabeticamente no final do ano, ainda que apresentassem

¹ O bom desempenho nas questões mencionadas revela que os alunos eram capazes de ler palavras simples como FACA e outras com estruturas silábicas mais complexas, como BICICLETA. Palavras com sílabas nasais, como PANELA (questão 5) e ARANHA (questão 7), apresentaram uma dificuldade maior, mas a maioria dos alunos conseguiu identificá-las (61% e 69%, respectivamente). A atividade que envolvia a escolha de uma entre quatro palavras apresentadas, com mudança de apenas um fonema (questão 8: identificar a palavra CAPA entre as palavras CADA, CAPA, CALA e CATA) foi respondida corretamente por 64% dos alunos, o que sugere que, no início do 2º ano, as crianças precisavam ainda consolidar as correspondências grafofônicas.

algumas trocas de letras. Esses resultados se assemelham com o desempenho dos estudantes na avaliação do Provinha Brasil, realizada em dezembro de 2008. Na primeira atividade de escrita de palavra desse instrumento, cerca de 62% dos alunos apresentou escrita convencional. Esses dados se relacionam, muito provavelmente, com o investimento realizado pela Secretaria de Educação, seja em relação à elaboração da proposta curricular com estabelecimentos de metas a serem atingidas em cada ano do ensino fundamental, seja na realização de um trabalho de formação de professores com discussão sobre a construção de práticas efetivas de alfabetização.

Se, por um lado, os dados revelam uma melhora no desempenho dos alunos do 1º para o 2º ano, no que se refere às habilidades de leitura e escrita de palavras, é preciso investir mais para que um número maior de alunos do 1º ano termine o ano letivo lendo e escrevendo palavras, a fim de que no 2º ano possam consolidar as correspondências som-grafia, conseguindo ler e escrever não só palavras, mas frases e textos. Em 2008, poucos alunos do 2º ano conseguiram escrever a frase ditada na atividade de escrita de frases do Provinha Brasil, o que revela a necessidade de se continuar investindo na construção de práticas mais efetivas de alfabetização.

ALGUNS COMENTÁRIOS FINAIS

Se o Provinha Brasil, por um lado, permite que as redes de ensino realizem um diagnóstico geral dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e escrita, por outro lado, apresenta os desempenhos dos estudantes por escola e por turma, o que permite que se investigue como fatores relacionados à organização escolar e às práticas docentes influenciam nas aprendizagens dos alunos. Diferentemente de outras avaliações em larga escala, a identificação, pelo próprio professor, das capacidades em que cada um de seus alunos se saiu bem ou não favorece que o Provinha assuma um papel de balizador de prioridades no ensino e de ajustes do mesmo às necessidades dos diferentes aprendizes.

No conjunto de escolas que aplicaram o Provinha Brasil na Secretaria de Educação de Camaragibe, uma, especificamente, se destacou por apresentar elevados índices de acertos nas atividades de escrita de palavras e frases (73% e 42%, respectivamente). Entendemos que um olhar investigativo para as escolas que apresentam bons desempenhos pode levantar aspectos importantes sobre a gestão escolar e as práticas docentes, que venham a constituir objeto de debate em espaços de formação continuada.

Lembramos, ainda, que, no processo de análise dos desempenhos dos alunos, um outro fator deve ser considerado: a natureza das atividades propostas em cada instrumento de avaliação, para que não se corra o risco de, no caso de se encontrar resultados abaixo do esperado, culpabilizar os alunos ou professores por

tal desempenho. Questões como a falta de familiaridade com o tipo de exercício proposto ou a existência de problemas na elaboração das questões podem influenciar nas respostas dos alunos. Em relação ao primeiro aspecto, os alunos de Camaragibe que fizeram o Provinha Brasil apresentaram, no final do ano, uma média de acerto nas questões de leitura de palavras de 70%, com exceção de uma questão específica (a de número 13), cujo desempenho foi inferior (49%). Uma possível causa para esse resultado pode se relacionar a um certo estranhamento ante a atividade e falta de compreensão da instrução.² Como bem sabemos, desde os anos 1970, os vieses culturais de instrumentos de avaliação não podem ser esquecidos quando seus resultados são aferidos.

Ainda em relação ao uso do Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos de uma rede de ensino, consideramos a importância de conciliar aquele instrumento com outros que visem complementá-lo. Em 2008, por exemplo, o Provinha Brasil não avaliou habilidades de produção de textos, o que não significa que não seja importante avaliar os alunos em relação a essa competência. Ao contrário, se estabelecemos como meta que os alunos concluam o 2º ano do ensino fundamental lendo e escrevendo diferentes textos com autonomia, precisamos avaliar os desempenhos deles nessas atividades, para que possamos redimensionar as práticas pedagógicas de alfabetização.

Finalmente, mencionamos há pouco que precisamos estar alertas para não culpabilizar alunos ou professores. O atual quadro de incertezas sobre como alfabetizar, ainda reinante em nosso país, faz com que apostemos na necessidade de assegurarmos aos docentes seu direito à formação continuada. Direito e necessidade, para cuja efetivação instrumentos que auxiliem a diagnosticar o aprendizado real de nossos estudantes podem contribuir, ajudando a construir práticas de ensino mais inclusivas, que atendam à inevitável diversidade dos que aprendem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-264, mai-ago/2008.

² O estranhamento e a incompreensão mencionados poderiam dever-se ao fato que as questões de leitura presentes tanto no instrumento de avaliação aplicado no início do ano, como naquele do final do ano, solicitavam, no geral, a identificação de uma entre quatro palavras apresentadas que correspondesse a uma figura específica, enquanto a questão de número 13 apresentava três figuras e solicitava que os alunos identificassem a opção que continha as três palavras correspondentes às figuras.

- ARAÚJO, Adriana Santos. *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização: concepções e práticas dos professores ao ensinar o sistema de escrita alfabética*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Auricélia (Org.). *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006.
- BRADLEY, Linette; BRYANT, Peter. *Children's Reading Problems*. Oxford: Blackwell, 1985.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- CRUZ, Magna Carmo Silva. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; CABRAL, Ana Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? *Anais da 30ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, v. 1, p. 1-18, Caxambu, 2007.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Ed., 1979.
- GAZÓLIS, Lúcia Helena. As Habilidades em Leitura Desenvolvidas pelos Alunos das Escolas Municipais do Rio de Janeiro: um Estudo a Partir dos Dados da Pesquisa GERES – 2005. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (2e), p. 183-198. Disponível em <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12.pdf>>. Acesso em 23/6/2007.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland (Org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização: práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MEC. INEP. *Provinha Brasil – Reflexões sobre a prática*. Brasília, 2008a.
- _____. INEP. *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Brasília, 2008b.
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. *Sig Writing 2006 conference*, v. 1, p. 43-43, Antwerp, University of Antwerp, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP/CONPED, 2003.
- OLIVEIRA, Solange Alves. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- SILVA, Ceris Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd*, Poços de Caldas, 2003, p. 1-18.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

ARTUR GOMES DE MORAIS é doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona; professor adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: agmorais@uol.com.br.

TELMA FERRAZ LEAL é doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: tfleal@uol.com.br.

ELIANA BORGES CORREIA ALBUQUERQUE é doutora em Educação pela UFMG; professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: elianaba@terra.com.br.

*Recebido em março de 2009.
Aprovado em abril de 2009.*