

# Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos

Telma Ferraz Leal

Artur Gomes de Moraes

---

## Resumo

Este artigo objetiva problematizar os limites e as possibilidades de dois programas de avaliação em âmbito nacional, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização. As reflexões foram feitas com base na retomada de estudos desenvolvidos pelos autores, que tiveram como estratégias metodológicas: observação de aulas de docentes, avaliação dos desempenhos de alfabetizandos e análise de documentos oficiais do governo federal relativos à Provinha Brasil, à ANA e à Política Nacional de Alfabetização. As conclusões apontam que essas avaliações têm importância para a definição de políticas públicas, mas precisavam ser aperfeiçoadas quanto a: 1) observância de seleção dos itens, respeitando todos os descritores específicos; 2) revisão das escalas e de seus níveis, em função de inconsistências apontadas; e 3) indicação mais clara dos conhecimentos e habilidades esperados ao final de cada ano escolar. Também se conclui que houve uma utilização precipitada de dados da ANA para justificar a criação de uma Política Nacional de Alfabetização que desconsidera saberes teórico-metodológicos diversos, construídos ao longo de vários anos nas políticas de formação de professores alfabetizadores brasileiros.

Palavras-chave: avaliação da alfabetização; definição da política educacional; formação de professores; Provinha Brasil; Avaliação Nacional da Alfabetização.

---

## **Abstract**

### **Evaluation of literacy instruction and teacher training in Brazil: ups and downs**

*This article aims to analyze the contributions and limits of two external evaluations recently practiced nationwide, Provinha Brasil and Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) concerning reading instruction policies in Brazil. Analysis were based on the review of the authors' previous studies, with methodologies involving classroom observation, evaluation of students' performances and the exam of official documents related to Provinha Brazil, to ANA and to the Política Nacional de Alfabetização (PNA). Conclusions showed these evaluations have been important to the development of public policies, needing, however, to be improved concerning: 1) item selections having to include all specific skills; 2) evaluation scales and their levels being reviewed in order to correct inconsistencies; 3) sharper definition of children's knowledge and skills expected by the end of each school grade. The authors also depicted a rushed use of ANA's results to justify the creation of the PNA, which ignores theoretical and methodological findings created throughout several years by previous Brazilian policies directed to the formation of teachers in charge of reading instruction.*

*Keywords: Avaliação Nacional da Alfabetização; development of educational policies; literacy assessment; Provinha Brasil; teacher training.*

---

## **Resumen**

### **Evaluación de la alfabetización y formación de profesores alfabetizadores en Brasil: caminos y desviaciones**

*Este artículo tiene por objetivo problematizar los límites y contribuciones de dos programas de evaluación en ámbito nacional, la Pruebita Brasil (Provinha Brasil) y la Evaluación Nacional de la Alfabetización (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA), sobre las políticas de alfabetización. Las reflexiones fueron formuladas basadas en la retomada de estudios desarrollados por los autores, que tomaron como estrategias metodológicas la observación de clases de profesores, la evaluación del desempeño de alfabetizandos y el análisis de documentos oficiales del gobierno federal concernientes a la Pruebita Brasil, a la ANA y a la Política Nacional de Alfabetización (PNA). Las conclusiones indican que esas evaluaciones tienen importancia para la definición de políticas públicas, pero carecen de ser perfeccionadas en lo que concierne: 1) observancia a la selección de ítems, respetando todos los descriptores específicos; 2) revisión de las escalas y de sus niveles, en función de inconsistencias señaladas; 3) indicación más clara de los conocimientos y habilidades que se esperan al final de cada año escolar. También se concluyó que hubo un empleo precipitado de datos de la ANA para justificar la creación de una Política Nacional de Alfabetización que ignora conocimientos teórico-metodológicos distintos, contruidos a lo largo de muchos años en las políticas de formación de profesores alfabetizadores en Brasil.*

*Palabras clave: evaluación de la alfabetización; definición de la política educativa; formación de profesores; Pruebita Brasil; Evaluación Nacional de la Alfabetización.*

---

## Introdução

Neste número da revista *Em Aberto*, diferentes autores tratam da avaliação da alfabetização sob diversas dimensões, tanto em relação à avaliação da aprendizagem em sala de aula quanto à avaliação externa. Consideramos que os dois tipos de avaliação são importantes e necessários, tal como discutimos em outros trabalhos (Silva; Leal, 2018; Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017; Leal; Morais; Pessoa; Almeida, 2015; Morais; Leal; Pessoa, 2013; Morais, 2012; Morais; Leal; Albuquerque, 2009; Leal; Albuquerque; Morais, 2007; Ferreira; Leal, 2006). No entanto, neste artigo, focaremos mais especificamente aspectos relacionados a avaliações externas, objetivando problematizar os limites e possibilidades de dois programas de avaliação recentemente praticados em âmbito nacional, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização no contexto brasileiro.

As reflexões aqui expostas foram feitas a partir da retomada de estudos anteriormente desenvolvidos pelos autores, que tiveram como estratégias metodológicas observação de aulas de docentes, avaliação dos desempenhos dos aprendizes e análise de documentos oficiais do governo federal relativos à Provinha Brasil, à ANA e à Política Nacional de Alfabetização. Tanto os dados relativos às observações de aula de docentes quanto os advindos de análise documental foram tratados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2000). Neste artigo, buscamos sintetizar e articular os principais resultados dos estudos citados, de modo a problematizar sobre as questões propostas.

A nosso ver, as avaliações externas devem ocorrer tanto no interior de cada rede de ensino como em âmbito nacional. Sim, embora poucos municípios tenham suas próprias avaliações em rede<sup>1</sup> – Lagoa Santa (MG) é um exemplo de prática de avaliação externa específica –, entendemos que a qualificação do ensino oferecido no ciclo de alfabetização requer um explícito “casamento”, em cada rede de ensino, da definição coletiva de metas ou direitos de aprendizagem, com a realização de avaliações próprias periódicas,<sup>2</sup> que têm um intuito diagnóstico, a fim de que a formação continuada dos docentes e o planejamento do ensino praticado sejam pautados no processo avaliativo. Tal enfoque pressupõe uma lógica de complementaridade, que se presta a avaliar (e reorientar) o *ensino* oferecido aos *aprendizes* (que têm diferentes conhecimentos e necessidades), exatamente porque, periódica e sistematicamente, busca-se definir, em todas as turmas de

<sup>1</sup> Estudo de Bauer *et al.* (2017) revela que, até recentemente, apenas cerca de 30% dentre 4.309 municípios brasileiros participantes de um *survey* declaravam adotar avaliações externas próprias. Dentro desse percentual, uma fração um pouco menor (inferior a 26%) declarava realizar exames próprios para avaliar o desempenho de alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Tal como esclarece Magda Soares (2020), em entrevista neste número da *Em Aberto*, as “avaliações em rede”, tal como aplicadas na rede municipal de Lagoa Santa (MG), são exames censitários realizados em três ocasiões (início, meio e final do ano letivo), em todas as turmas do final da educação infantil e nas turmas dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Suas matrizes são baseadas no currículo municipal, que é periodicamente atualizado, e os docentes participam do processo de apuração e interpretação dos resultados obtidos por seus alunos, já que aqueles exames não se prestam a fins de ranqueamento, mas são concebidos para guiar a formação em serviço e o planejamento de ensino dos professores.

alfabetização, diagnósticos cuidadosos sobre a aprendizagem alcançada pelo estudante.

Antes de analisarmos as questões mais estreitamente vinculadas a nossos objetivos, faremos uma breve revisão de evidências sobre como estamos e estivemos alfabetizando e avaliando a alfabetização no Brasil, nas últimas décadas.

### **Uma breve busca de contextualização: retomando evidências sobre o ensino e a avaliação na alfabetização brasileira nos últimos cinquenta anos**

Um exame retrospectivo nos indica que “avaliação da alfabetização” ainda é um tema pouco pesquisado no Brasil, assim como são muito recentes as avaliações externas aplicadas a alunos de alfabetização em redes públicas de ensino, a maioria delas surgida no atual milênio.

É curioso, portanto, constatar que, mesmo na ausência de avaliações externas, o baixo desempenho dos alunos – especificamente dos filhos das camadas populares que frequentam as escolas públicas – no final da “série de alfabetização” era um tema recorrente em estudos sobre o fracasso escolar que dominaram o debate nacional até os anos 1980 e 1990 (Angelucci *et al.*, 2004). Ao lado de dados de censos nacionais, revelando os altos índices de analfabetismo, assistíamos até há pouco à reprodução anual de dados relativos à reprovação e à evasão de alunos da primeira série, resultando numa inaceitável média nacional próxima a 50% de fracasso na alfabetização em nossas redes públicas (Mainardes, 1995).

Ainda adotando referenciais teóricos de corte associacionista (Poppovic, 1969; Lourenço Filho, [1969] 2008),<sup>3</sup> que assumiam “habilidades perceptivas, motoras e mnemônicas” como fatores causais do sucesso na alfabetização, o debate tendia a priorizar diagnósticos sobre a “prontidão” dos indivíduos para terem ou não o direito de iniciar sua alfabetização formal, em detrimento de uma avaliação rigorosa do desempenho das turmas e dos sistemas de ensino, ao final do primeiro ano do que hoje denominamos ensino fundamental e nas séries seguintes dessa etapa inicial de ensino.

Com a redemocratização, na década de 1980, e com a ampliação da adoção dos sistemas de ciclos e dos “ciclos de alfabetização”, a partir de meados dos mesmos anos 1980, assistimos a uma série de novos debates, fundamentados, sobretudo, em perspectivas construtivistas, como a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1979) e nos recém-divulgados estudos sobre “letramento” (Tfouni, 1988). De norte a sul do Brasil, diversos grupos de educadores, que lutavam por uma democratização do direito à educação e pela qualificação da educação pública, passaram a defender a não retenção ao final do primeiro ano da educação obrigatória e um ensino de alfabetização que respeitasse a diversidade de ritmos dos aprendizes, ao longo de um “ciclo de alfabetização”.

<sup>3</sup> A primeira edição dos *Testes ABC* é de 1934, a décima primeira, de 1969 e a décima terceira, de 2008. [N. do E.]

A “progressão continuada”, prometida pelos defensores e adeptos do ensino organizado em ciclos tendeu a constituir, na realidade, uma “promoção automática” (Mainardes, 2001), já que a maioria dos sistemas de ensino nunca garantiu os quesitos que diferenciariam a primeira (progressão continuada) da segunda (promoção automática). Entre tais requisitos, Poli (1998, p. 4) situava o “não-prejuízo da avaliação do processo de aprendizagem” ao lado do atendimento (recuperação) aos alunos com ritmo mais lento e a possibilidade de retenção de alunos com desempenho insatisfatório ao final do ciclo. Este último problema, que até hoje constitui uma frequente realidade em muitíssimas redes de ensino (Oliveira, 2010), atesta um estado crítico que seria gerado por uma conjunção de fatores.

Num contexto em que o discurso acadêmico buscava difundir ideais construtivistas e de se “alfabetizar letrando”, e no qual os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil. MEC. SEF, 1997) e outros documentos curriculares estaduais e municipais prescreviam na mesma direção, em diferentes estudos, ainda nos anos 1990 ou no início do atual milênio, constatamos a dificuldade de os alfabetizadores abandonarem as antigas cartilhas sintéticas (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2008). Essa última pesquisa evidenciou também a opção de muitos docentes por não adotar unicamente os novos “livros de alfabetização”, que investiam muito nas práticas de leitura e produção de textos, mas tendiam a negligenciar o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas (Moraes; Albuquerque, 2005).

Outros estudos apontaram que, apesar de terem sido apresentados aos estágios da teoria da psicogênese da escrita, muitos educadores tinham dificuldade de diagnosticar os conhecimentos de seus alunos durante o ciclo de alfabetização ou de definir o que e como ensinar a partir das avaliações que realizavam no cotidiano da sala de aula (Cunha, 2005; Mamede, 2003).

Sintomaticamente, e de modo um tanto idiossincrático, vivemos, em nosso País, um estado de coisas que Soares (2003) definiu como “desinvenção da alfabetização”. Entendemos que este seria fruto de uma conjunção de problemas, entre os quais ressaltamos:

- i) uma ausência de currículos de alfabetização que fossem frutos de acordos coletivos e, conseqüentemente, com sentido e poder normatizador real;
- ii) a distorcida apropriação das novas teorias que faria com que muitos docentes apostassem num aprendizado espontâneo da escrita alfabética ou passassem a pensar que só poderiam trabalhar com textos, sem analisar com seus alunos unidades linguísticas menores (palavras, letras, sílabas);
- iii) a não sistematicidade das ações de formação continuada dos alfabetizadores das escolas públicas e a rotatividade dos docentes que se dedicariam ao ensino de alfabetização;
- iv) a ausência de avaliações externas, em âmbito nacional ou local, que pudessem mapear os desempenhos reais dos aprendizes a cada ano dos ciclos ou séries de alfabetização.

Na primeira década do presente milênio, tivemos em âmbito nacional, por iniciativa do governo federal, dois programas de formação de alfabetizadores: o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa – Brasil. MEC, SEF, 2001), desenvolvido nos anos de 2001 e 2002, e o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento – Brasil. MEC. SEB, 2008), criado em 2005. Embora os “cadernos” ou “fascículos” de ambos programas tratem, pontualmente, do tema “avaliação da alfabetização”, suas prescrições nunca assumiram o sentido de currículos nacionais e não implicaram a adoção de avaliações externas da alfabetização no Brasil.

Assim, a mensuração dos desempenhos de alunos, turmas, escolas e redes de ensino, nas áreas de língua portuguesa e matemática, tendia a ocorrer somente ao final da primeira etapa do ensino fundamental, com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de 1997, e da Prova Brasil, a partir de 2005.<sup>4</sup> Nesses exames, desde suas primeiras edições, apareceram, reiteradamente, as evidências gritantes de que o desempenho dos estudantes em leitura e compreensão de textos, ao final de quatro anos de escolarização, era aquém do esperado. Mesmo com tal cenário, nenhuma política pública federal foi definida para avaliar, em larga escala, os estudantes ao final do processo de alfabetização. Embora alguns poucos estados e municípios tenham começado a adotar avaliações externas ao final do ciclo de alfabetização, foi só em 2008 que o MEC instituiu na prática, em âmbito nacional, a Provinha Brasil.

### **Provinha Brasil: seus propósitos, sua recepção pela comunidade de educadores, contribuições e limites que tem demonstrado**

Em 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) convocou para uma reunião especialistas em alfabetização de algumas universidades públicas brasileiras, representantes dos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O encontro teve como objetivo discutir uma nova proposta: a realização de uma avaliação do desempenho dos alunos em alfabetização. Havia consenso de que a realização apenas de avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, ao final da primeira etapa do ensino fundamental, retardava a aferição dos problemas provavelmente decorrentes de um ensino de alfabetização com limitações e optou-se por realizar uma avaliação que pudesse diagnosticar as aprendizagens alcançadas logo no início e no final do segundo ano do ciclo, de modo a reorientar o ensino segundo as necessidades dos educandos, antes do último ano do ciclo. Desse modo, desde seu nascedouro, as finalidades da Provinha eram distintas das assumidas por outras avaliações externas, pois buscava um vínculo direto com as ações dos docentes no ano letivo de sua aplicação, com possibilidades de diagnóstico das turmas em tempo de haver encaminhamentos para alfabetizar as crianças que não estivessem atendendo às expectativas de aprendizagem.

<sup>4</sup> Nos anos de 1990, 1993 e 1995 teriam sido aplicadas provas amostrais a concluintes do primeiro ano em escolas públicas (Brasil. Inep, 2019).

No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabeleceu, por meio da Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil, que tinha por tarefa sistematizar a educação no âmbito da alfabetização das crianças. Porém, só em 2008, veio a público a primeira versão da Provinha (Brasil. Inep, 2008, 2015), com uma matriz de habilidades (descritores) e um conjunto de itens definidos e elaborados pela equipe do Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Aplicado pelas redes que voluntariamente aderissem à proposta, e assumindo um sentido estritamente diagnóstico e sem fins classificatórios, o novo exame se propunha, explicitamente a possibilitar:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (Brasil. Inep, 2015).

A matriz de habilidades, então definida, contemplava tanto a avaliação de conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) como habilidades ligadas à compreensão de textos.<sup>5</sup> Os descritores que avaliavam o domínio do SEA comportavam conhecimentos sobre consciência fonológica e identificação de letras ou sílabas, como aqueles referentes à leitura silenciosa de palavras e frases (mediante a identificação dos sentidos nelas registrados, a partir da escolha de gravuras). Já os descritores referentes à leitura de textos avaliavam quatro habilidades de compreensão: identificação do assunto de um texto, identificação da finalidade de um texto, elaboração de inferência e localização de informação explícita no texto.

Fica evidente a perspectiva formativa daquela avaliação, ao assumir um sentido de acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos durante o segundo ano do ensino fundamental, contemplando não só condutas finais da habilidade de leitura de palavras (no que concerne ao âmbito do SEA) como sua opção por priorizar uma alfabetização na perspectiva do letramento, o que implicava monitorar o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.

Cabe aqui registrar que a *Provinha* tinha e tem, até hoje, algumas lacunas que cedo denunciemos e cobramos que fossem sanadas. Em uma análise dos instrumentos utilizados, apontamos a ausência de descritores que avaliem a escrita de palavras – incluindo medidas relativas a palavras com diferentes graus de regularidade ortográfica – e a ausência de descritores que permitam avaliar a capacidade de produzir textos escritos, próprios do cotidiano das crianças em processo de alfabetização (Morais; Leal; Albuquerque, 2009).

---

<sup>5</sup> Na primeiríssima versão da Provinha havia itens que mediam a habilidade de escrita de palavras, mas estes foram suprimidos nas versões seguintes, sob a justificativa de que dificultavam a correção por parte dos docentes.

Silva (2013), analisando diferentes versões da Provinha Brasil, aplicadas em 2012, atestou dois problemas na composição dos itens. Além de o nível de complexidade dos itens relativos a um mesmo descritor não ser equivalente nas edições de início e final do ano letivo, variava a distribuição quantitativa dos itens que avaliavam uma mesma habilidade de alfabetização (conhecimento do SEA) ou de compreensão de leitura. A autora apontou ainda que, no ano estudado (2012), o Inep só disponibilizou em maio a versão da Provinha que deveria ser aplicada no início do ano letivo, o que comprometia de modo evidente o propósito diagnóstico da avaliação.

Em pesquisa publicada posteriormente (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017), também apontamos outras lacunas. Neste novo estudo, realizamos observação em 12 salas de aula, análise dos resultados de 11 turmas de escolas públicas e uma análise pedagógica das questões de leitura nas provas de 2010. Concluímos que poucas questões das provas realmente exigiam a leitura autônoma de textos para que as respostas fossem dadas corretamente e, assim como Silva (2013), detectamos uma oscilação dos níveis de complexidade dos itens da prova inicial e de final de ano, dificultando a comparação entre provas. Concluímos que,

Desse modo, a Provinha Brasil, em 2010, pareceu pouco contribuir para que os professores entendessem quais habilidades as crianças já tinham desenvolvido na avaliação inicial, não favorecendo, portanto, reflexões para subsidiar o planejamento do ensino da leitura do texto, além de também contribuir pouco para que os professores pudessem avaliar, ao final do ano, os avanços alcançados. Assim, não pareceu cumprir com o que é reconhecido por Horta Neto (2010) como finalidade das avaliações externas, que seria: "aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias". (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017, p. 203).

Apesar dessas distorções, os dados mostraram que houve relação entre as práticas de ensino das professoras e a progressão nos resultados da Provinha Brasil. De fato, as turmas cujas professoras realizavam mais atividades de leitura e com estratégias mais diversificadas, tiveram resultados melhores ao final do ano, no entanto,

os dados mostram que, provavelmente, os impactos nos resultados da Provinha Brasil foram decorrentes das intervenções didáticas voltadas para a aprendizagem do sistema alfabético. Desse modo, podemos dizer que o ensino do sistema alfabético de escrita promove melhorias também em leitura de textos. No entanto, precisamos ser cautelosos, pois é importante salientar que é possível que o nível de compreensão de textos exigido nas questões da prova não demandasse habilidades de compreensão de textos mais elaboradas, próprias de leitores mais hábeis. Assim, crianças que tivessem domínio do sistema de escrita alfabética, mas apresentassem dificuldades de compreensão de textos, poderiam acertar itens da Provinha Brasil que nos levassem a classificá-las nos níveis mais altos da prova. (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017, p.208).

Tais estudos também servem de base para ressaltarmos outros problemas dessa avaliação. No momento em que foi criada, não havia uma base curricular nacional que apontasse, mais claramente, quais seriam as expectativas de aprendizagem para crianças do 2º ano do ensino fundamental. Também indicamos

em outro texto (Morais; Leal; Pessoa, 2013) que havia um descompasso entre as finalidades propostas para a Provinha Brasil e os modos como os resultados eram tratados e expostos às escolas:

Concebemos que, para cumprir a função diagnóstica para a qual foi criada, a Provinha precisa servir como instrumento que indique ao docente o desempenho de cada um de seus alunos, em cada uma das habilidades que o exame se presta a avaliar. Ao professor interessa saber, por exemplo, o que Maria, aquela sua aluna com trajetória singular, está demonstrando quanto às capacidades de *localizar informações explícitas* ou de *identificar a finalidade* de um texto curto. Para que, de posse desses dados, ele possa decidir se Maria vai precisar de ajuda na construção daquelas habilidades ou se pode se beneficiar mais com atividades que promovam outras habilidades de leitura. Se a apuração dos resultados de cada aluno, na Provinha, permite ao professor observar isso – e discordar ou questionar do/o indicado pelo exame, podendo reavaliar o aprendiz com outro recurso –, as “escalas de níveis de desempenho”, adotadas e sugeridas para a interpretação dos resultados, desde a primeira edição da Provinha, parecem-nos criar problemas.

Por um lado, pouco auxiliariam os docentes, na sua tarefa de ensinar de forma ajustada às necessidades dos alunos, e estimulariam os usos classificatórios que alguns, infelizmente, têm dado ao exame. A categorização de alunos nos níveis da escala adotada pelo Inep, a cada edição da Provinha, poderia induzir o docente a não analisar, qualitativamente e de modo mais exato, quais conhecimentos ou habilidades cada aluno específico precisaria ser auxiliado a desenvolver, igualando, num mesmo “degrau” da escala, alunos com claras diferenças em seus saberes. Sabemos, por exemplo, que o que permitiria um aluno ser classificado no penúltimo nível da escala seria, no final das contas (literalmente), o somatório de pontos que obteve, independentemente de onde os acertos ocorreram. (Morais; Leal; Pessoa, 2013, p. 170)

Enfim, temos defendido a importância de, sistemática e universalmente, adotarmos avaliações como a Provinha, pela sua potencialidade de conduzir políticas de formação de professores e, ao mesmo tempo, servir como norte da prática de ensino no processo de alfabetização, mas alertamos que o próprio processo de avaliação necessita ser avaliado para se implementar os aperfeiçoamentos necessários.

Além da Provinha, outra avaliação externa tem impactado as políticas brasileiras. Trata-se da ANA, que será abordada adiante.

### **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**

Concebida e implantada pelo Inep para avaliar “os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas” (Brasil. MEC, 2017), a ANA é uma avaliação externa do Saeb, destinada aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. Ela surgiu como um dos pilares do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O Pacto foi “um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização” (Brasil. MEC, 2012a, p. 5), formalizado no âmbito do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Como

uma complexa política pública, o Pnaic era composto por quatro pilares de ação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) aquisição e distribuição de materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização.

A matriz de Língua Portuguesa da ANA, baseada nos direitos de aprendizagem do Pnaic (Brasil. MEC, 2012b), contemplava tanto a leitura e escrita de palavras como a leitura e produção de textos. Assim como na Provinha, o Inep convidou grupos de especialistas de diferentes universidades públicas brasileiras para discutir os objetivos e a matriz da Ana. Num primeiro momento, tal equipe incluiu ainda representantes de outras instituições, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representante de docentes que atuavam no ciclo de alfabetização.

Considerando que uma das finalidades das avaliações externas é contribuir para o planejamento de políticas públicas educacionais, dedicamo-nos, a seguir, a discutir os modos como a ANA foi utilizada para justificar políticas públicas, mais especificamente, a Política Nacional da Alfabetização (PNA – Brasil. MEC. Sealf, 2019). No referido documento, entre outros argumentos acerca de um suposto fracasso dos programas de formação de professores vigentes, são apresentados os dados da ANA. A partir desses dados e de outras avaliações, é dito que as propostas então vigentes não teriam promovido a melhoria da alfabetização e que, portanto, o caminho a ser adotado seria a utilização do método fônico.

Em artigo de análise da PNA (Leal, 2019), apresentamos algumas inconsistências dos argumentos expostos, incluindo análises sobre a ANA. A primeira era relativa à escala usada para tratar os resultados da prova, pois o nível 1 agregava crianças que dominavam o SEA e crianças que não dominavam esse sistema notacional. Alertamos que

essa dubiedade dificulta uma avaliação mais consistente dos avanços, pois não teria como captar mudanças em relação à aprendizagem do sistema notacional. Além disso, não favorece a reflexão sobre se os problemas são em relação à aprendizagem do sistema notacional ou habilidades de leitura de textos. (Leal, 2019, p. 80).

Esse alerta é importante porque alguns dados de estudos apontam que o “pós-alfabetização” tem sido um problema a ser enfrentado (Franco; Brooke; Alves, 2008). Se esse for o problema, então a ANA não pode ser usada para argumentar acerca da necessidade de adoção do método fônico, visto que tal abordagem metodológica desconsidera aprendizagens muito importantes relativas à leitura e à produção de textos. Desse modo, a incongruência exposta quanto à escala usada nos dados da ANA revela-se importante para entendermos a fragilidade do argumento posto pelo MEC utilizando tais resultados.

Também apontamos (Leal, 2019) que, em produção de textos, os dados da ANA consideravam os desvios ortográficos sem definição acerca dos tipos de convenções esperadas no ciclo de alfabetização. Não houve, portanto, o reconhecimento de que a possibilidade de erros ortográficos está presente mesmo

na produção escrita de pessoas com maior escolaridade. Não era dito com clareza, nos documentos com os resultados da ANA, o que se deveria esperar de uma criança em processo de alfabetização quanto ao domínio da ortografia. Tal lacuna deveria ser superada em edições posteriores da Avaliação, o que daria melhor suporte para o uso dos dados para definir políticas de formação continuada de professores.

Há também, em relação à apresentação dos dados da ANA 2016, no documento da PNA, inconsistências quando comparamos os desempenhos em leitura e produção de textos:

Pelo que está dito no decreto [PNA], em 2016, 33,95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3 de produção de textos. Ou seja, 66,05% produziram textos com coesão, embora pudessem cometer erros. Já em leitura, é dito que 54,3% não conseguiam ler. Desse modo, pode-se inferir que 45,7% apenas conseguiam ler minimamente. É estranho que 66,05% das crianças escrevam textos e apenas 45,7% consigam ler. Como as crianças sabem escrever textos se não têm domínio básico de leitura? (Leal, 2019, p. 81).

Consideramos, portanto, que havia vários aspectos a serem discutidos no processo de avaliação ou de interpretação dos dados da ANA, antes que ela pudesse ser utilizada como instrumento para definir políticas públicas, sobretudo porque esta avaliação é muito recente (só foi aplicada em 2014 e 2016). Ainda assim, foi utilizada para justificar a extinção de um programa de formação de professores – Pnaic – e adoção de uma outra política pautada em uma proposta de método fônico.

O Pnaic era uma política em grande escala, que ainda estava em processo de consolidação, o que demandaria estratégias variadas de avaliação e ajustes. A ANA contribuiria para a definição dos ajustes, mas o monitoramento do programa era realizado também por meio de outros instrumentos: preenchimento, por todos os envolvidos, de formulários *online*, em um sistema criado pelo MEC – Sispecto/Simec<sup>6</sup> –, compreendendo desde abas de frequência aos encontros, até abas de avaliação das ações de formação, de avaliação de aprendizagem dos cursistas e das crianças; relatórios mensais relativos a todas as ações de formação, com listas de frequência assinadas; encontros de avaliação e planejamentos orientados pelas universidades.

Os dados apresentados no sistema de monitoramento do Programa evidenciaram grande aprovação da formação pelos cursistas que, de 2013 a 2016, avaliavam os encontros realizados em seus municípios. Os resultados da avaliação dos cursistas atendidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foram analisados por Leal (2018), que mostrou que as médias das notas atribuídas por mais de 30 mil participantes foram acima de 9,0 em todos os critérios indicados pelo MEC (distribuição do tempo, volume de informações, relevância dos conteúdos, aplicabilidade para a prática profissional). Tal resultado foi bastante similar aos obtidos nos demais estados brasileiros. Desse modo, é lamentável que os resultados de uma avaliação externa ainda em consolidação tenham sido utilizados para justificar sua extinção.

<sup>6</sup> Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.

## Comentários finais

O autoritarismo com que, muitas vezes, currículos e matrizes de avaliações externas são impostos, em nosso País, aliado aos usos de tais exames para promover discriminação (ranqueamentos de escolas e de redes de ensino, julgamento de docentes como merecedores ou não de “bônus”), certamente alimenta o preconceito que muitos estudiosos do campo da alfabetização (e de outras etapas da escolaridade básica) têm em relação às avaliações externas.

Nossa perspectiva, ao analisar o binômio “avaliação e alfabetização” vai noutra direção. Como indicamos, desde a Introdução, vemos as avaliações externas como instrumentos necessários para avançarmos na luta por um ensino mais eficiente para todos os estudantes, especialmente para os que frequentam as redes públicas de ensino. Defendemos a existência de currículos e avaliações em rede em cada município, além dos currículos e avaliações externas em níveis estadual e nacional. Mas interpretamos que este “casamento” entre currículos e avaliações só faz sentido se funciona como fonte de alimentação para a formação continuada dos docentes alfabetizadores e para o (re)planejamento do ensino que praticam, de modo a ajustá-lo a seus alunos específicos.

Isso pressupõe que, ao lado da avaliação formativa praticada pelo docente, precisamos, ao longo de todos os anos do ciclo de alfabetização, ter “avaliações em rede”, exames coletivos, ao longo do ano letivo (por exemplo, em três ocasiões). E realizar esse projeto coletivo engajando os docentes tanto na aplicação como na apuração e interpretação das medidas de desempenho de seus alunos. Ao lado deste processo avaliativo, que tem um claro propósito formativo, entendemos que avaliações “externas” como a Provinha e a ANA – que até há pouco mediam o desempenho das crianças, em momentos pontuais do ciclo de alfabetização –, continuam sendo necessárias para termos um mapeamento comparativo de todas as redes de ensino em cada estado e em âmbito nacional, de modo a contribuir para a definição de políticas de formação de professores.

Como já dito, insistimos que, para melhor cumprir tal papel, as avaliações precisam ser aperfeiçoadas em diferentes aspectos. No que concerne à ANA, julgamos que, tal como a Provinha Brasil, necessita ajustes e atualizações. Apesar dos avanços alcançados com a matriz que passou a avaliar escrita de palavras e escrita de textos, os cuidados mais urgentes para seu aprimoramento nos parecem dizer respeito a:

- observância de seleção dos itens respeitando todos os descritores específicos, quando da elaboração de novas versões do exame, em lugar de aprovar-se versões em que isto não é rigorosamente seguido, sob o argumento de que as aplicações-piloto demonstraram adequado poder discriminativo da versão da prova como um todo, segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- revisão das escalas e de seus níveis, em função do que já apontamos como inconsistências (por exemplo, no nível 1 da escala, que não distinguia

- quem efetivamente dominava o SEA e quem não o fazia; as discrepâncias entre os dados relativos à leitura e à escrita de textos);
- indicação mais clara acerca dos conhecimentos e habilidades esperados ao final de cada ano escolar (por exemplo, quanto ao que vai ser considerado em termos de conhecimentos ortográficos na avaliação de produção de textos).

No entanto, em lugar de serem aperfeiçoadas, tais avaliações foram suspensas. No contexto político em que vivemos, tal suspensão nos parece um retrocesso totalmente inaceitável. Incertezas (ou temeridades!) foram criadas pela Política Nacional de Alfabetização, de modo que tal política não nos parece merecer nenhuma complacência ou expectativa positiva.

### Referências bibliográficas

---

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*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BAUER, A. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/documento\\_basico\\_ana\\_online\\_v2.pdf](http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/documento_basico_ana_online_v2.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> clicar em “materiais de aplicação”. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil*. 20 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb: histórico*. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio*. 25 abr. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47851-avaliacao-de-alfabetizacao-divulgara-resultados-em-maio>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 [institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA ao sistema). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização (Sealf). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, 2008. Conteúdo: 8 fascículos com paginação independente. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação*. Brasília, 2012a. 40 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções*

e princípios – ano 01, unidade 01. Brasília, 2012b. 47 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CUNHA, A. M. 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...* Caxambu: ANPED, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

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

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

LEAL, T. F. *Formação de professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina*. [S. l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEAL, T. F. et al. Avaliar textos de crianças em fase de alfabetização? Por quê? Como? In: MARTINIÁK, V. L. (Org.). *Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 97-132.

LEAL, T. F. et al. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p.187-211, jan./mar. 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da

Educação (MEC). *Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 97-107.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [1969] 2008.

MAINARDES, J. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. *Trajetos*, [Campinas], v. 2, n. 7, p. 39-51, 1995.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

MAMEDE, I. C. M. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 205-236.

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.

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: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília: Inep, 2013. p. 153-174.

OLIVEIRA, S. A. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

POLI, F. A. Normas regimentais e regimento escolar. *Jornal Diretor Udemo*, São Paulo, n. 4, p. 3-4, jul. 1998.

POPPOVIC, A. M. *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor, 1968.

SILVA, F. S.; LEAL, T. F. Escala de proficiência da Prova Brasil: o que informa aos professores? *Leia Escola: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino*, Campina Grande, v. 18, n. 3, p. 90-108, 2018.

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

SOARES, M. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais [entrevista]. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

---

Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, atua como professora no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

telma.leal@ufpe.br

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na pós-graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 25 de março de 2020

Aprovado em 20 de maio de 2020