
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 33 Número 4

21 de janeiro de 2025

ISSN 1068-2341

Avaliação Padronizada de Alfabetização Destinada a Jovens e Adultos: Um Estudo Exploratório¹

Gladys Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Brasil

Raquel Márcia Fontes Martins

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Brasil



Mauro José da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Citação: Rocha, G., Martins, R. M. F., & Silva, M. J. da (2025). Avaliação padronizada de alfabetização destinada a jovens e adultos: Um estudo exploratório. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(4). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8504>

Resumo: Este texto apresenta um estudo exploratório de caráter analítico-descritivo da avaliação da alfabetização, desenvolvida para acompanhamento dos aprendizados no âmbito do Programa de

¹ Agradecemos à Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil (SEDUC/PI) e à Fundação Getúlio Vargas (FGV), a participação dos autores deste trabalho como pesquisadores-assessores no Proaja. As reflexões aqui realizadas são fruto do trabalho por nós desenvolvido nesse Programa, principalmente, no que tange ao *design* e à elaboração das avaliações, bem como à construção de perfis de alfabetização. Nosso lugar de interlocução é, portanto, o de pesquisadores e consultores não vinculados ao governo, mas com um protagonismo na construção pedagógica das avaliações.

Alfabetização de Jovens e Adultos (Proaja), política implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil (SEDUC/PI), no período 2020-2021. Neste artigo, procurou-se discutir a abordagem proposta nesse Programa, especialmente, no que concerne à forma de organização dos perfis de alfabetização, às questões dos testes diagnósticos adotados, bem como aos pressupostos avaliativos e aos possíveis avanços. O presente estudo remete à importância do acompanhamento dos aprendizados através de testes padronizados durante a execução de programas como o Proaja e, também, ao papel e significado da avaliação formal no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, contexto em que, normalmente, os percursos de aprendizado não são avaliados de modo sistematizado.

Palavras-chave: avaliação da alfabetização; meta-avaliação; educação de jovens e adultos; avaliação externa

Standardized literacy assessment for young people and adults: An exploratory study

Abstract: This paper presents an exploratory analytical-descriptive study of literacy assessment, developed to monitor learning within the scope of the Youth and Adult Literacy Program – Proaja, a policy implemented by the Department of Education of the State of Piauí, Brazil – SEDUC/PI, during the 2020-2021 period. The approach proposed in the program, particularly regarding the organization of literacy profiles, the issues of the diagnostic tests adopted, as well as evaluation assumptions and potential advances are discussed. The study highlights both the importance of monitoring learning through standardized tests during the implementation of programs such as Proaja and the role and significance of formal assessment in education for young people and adults, a context in which learning trajectories are usually not systematically assessed.

Keywords: literacy assessment; metaevaluation; youth and adult education; external assessment

Evaluación estandarizada de alfabetización destinada a jóvenes y adultos: Un estudio exploratorio

Resumen: Este artículo presenta un estudio exploratorio de carácter analítico-descriptivo de la evaluación de la alfabetización, desarrollada para monitorear el aprendizaje en el ámbito del Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos – Proaja, una política implementada por la Secretaría de Educación del Estado de Piauí, Brasil – SEDUC/PI, en el período 2020-2021. Se discute el enfoque propuesto en el programa, particularmente en lo que refiere a la organización de los perfiles de alfabetización, las cuestiones relativas a las pruebas de diagnóstico adoptadas, así como los supuestos evaluativos y los posibles avances. El estudio subraya la importancia de monitorear el aprendizaje a través de evaluaciones estandarizadas durante la implementación de programas como Proaja y también el papel y el significado de la evaluación formal en el ámbito de la alfabetización de jóvenes y adultos, un contexto en el que, normalmente, las trayectorias de aprendizaje no se evalúan de manera sistemática.

Palabras-clave: evaluación de la alfabetización; metaevaluación; educación de jóvenes y adultos; evaluación externa

Avaliação Padronizada de Alfabetização Destinada a Jovens e Adultos: Um Estudo Exploratório

Este artigo apresenta um estudo exploratório da avaliação da alfabetização desenvolvida para a identificação de perfis de alfabetização no âmbito do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (Proaja), implementado entre 2020 e 2021 pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil (SEDUC/PI).

Quando da implementação do Proaja pelo governo do Piauí, uma das 27 unidades federativas do Brasil, tomaram-se, como referência, os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), então disponíveis, do ano de 2019. De acordo com esses dados, o Piauí figurava entre os estados brasileiros com índices percentuais de analfabetismo mais altos do país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais era de 6,6% (11 milhões de analfabetos) no país (IBGE, 2019). A região Nordeste, em que se situa o estado do Piauí, apresentava a maior taxa de analfabetismo: 13,9%. O Piauí, também segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2019), possuía uma população analfabeta de cerca de 16% da população².

Com base nos níveis de alfabetização do Censo 2019 e orientando-se pela meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE [2014-2025])³, o Proaja é implementado em um momento em que as políticas de âmbito nacional voltadas à alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidas pelo governo federal desde 2003 por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), estavam esvaziadas, sobretudo entre 2018-2022. Vivenciava-se um processo marcado pela descontinuidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴, um fluxo político que marca a invisibilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na agenda governamental, que passa a restringir a operacionalização de programas sociais como o PBA, cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais, que foram excluídos da escola ou que não tiveram condições efetivas de se alfabetizar, mesmo tendo frequentado a escola.

Como a parceria com o PBA teve papel primordial nas políticas de alfabetização desenvolvidas no estado do Piauí, o modelo inicial do Proaja propunha, assim, um programa que tentava distinguir, entre os alunos “atendidos”, aqueles alfabetizados. Na seção 2, a seguir, discute-se a modelagem do Proaja, procurando-se evidenciar aspectos em que ele se aproxima e aspectos em que ele, do ponto de vista do desenho inicial da política, tenta ampliar o que havia sido realizado por outros programas, como o próprio PBA.

Em seguida, a seção 3 trata do contexto geral da avaliação no Proaja. A seção 4 aborda conceitos fundamentais ao Programa, como o conceito de alfabetização, e faz uma reflexão sobre os perfis de alfabetização e a matriz de avaliação adotados no Proaja. Ainda, essa seção trata dos testes diagnósticos desse Programa, cujo *design* visa permitir análises de percursos de aprendizado. Por último, a seção 5 apresenta as considerações finais deste trabalho.

² Mais recentemente, os dados do IBGE (2022), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022, apontam que a taxa de analfabetismo foi de 5,6% no Brasil. A região Nordeste apresentou a taxa mais alta (11,7), sendo que o estado do Piauí, pertencente a essa região, apresentou a maior taxa dentre todos os estados do país (14,8%). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>.

³ É importante ressaltar que não foi cumprida, no Brasil e, mais ainda, no estado do Piauí, a meta 9 do Plano Nacional de Educação: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014). Dentre outras questões, esse não cumprimento da meta 9 do PNE tem relação com o fato de que são limitadas as políticas públicas, em nível nacional, voltadas para a EJA, de modo geral, e para a alfabetização em EJA, de modo específico. Nem mesmo uma proposta curricular, em nível nacional, há para a EJA, a fim de, minimamente, orientar os estados e municípios do país.

⁴ A SECADI foi reconstituída no ano de 2023 e, em 2024, os estados, os municípios e o Distrito Federal foram autorizados a usar os recursos remanescentes do PBA (Cf. Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/publicacao-da-resolucao-no-01-de-31-de-janeiro-de-2024.pdf/view>).

A Modelagem do Proaja

O Proaja foi sancionado pela Lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021 (Piauí, 2021a), que autorizava a execução das ações voltadas para a redução do analfabetismo no estado do Piauí por meio da ampliação das oportunidades educacionais apropriadas à população jovem, adulta e idosa, comprovadamente analfabeta.

A execução do Programa se deu em moldes muito similares àqueles adotados na fase inicial do PBA, a partir da celebração de parcerias com diversas entidades, consideradas como pessoas jurídicas que atendessem às condições de habilitação estabelecidas pelo Edital, como a comprovação dos requisitos para oferta de cursos de alfabetização a pessoas maiores de 18 anos, na forma proposta pelo Projeto de implementação de turmas estaduais de alfabetização. Respeitados os requisitos do Edital e seus anexos, as instituições habilitadas seriam credenciadas.

Às instituições inscritas e devidamente credenciadas, caberiam a oferta das turmas e a alfabetização dos participantes, bem como a identificação e o cadastramento dos alfabetizandos, visando à composição das turmas. Os possíveis alfabetizandos, identificados pelas entidades, deveriam ser cadastrados no Sistema Proaja, que continha alguns “filtros” voltados para a verificação do perfil do candidato como “não alfabetizado”. Embora não se deva ter a pretensão de que seja possível reunir, em um Sistema, todas as informações necessárias à garantia do perfil “não alfabetizado”, utilizaram-se informações do Censo Escolar do Piauí, considerando-se, no desenho original, que aqueles candidatos já alfabetizados que haviam, por exemplo, concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental ou que possuíam Carteira Nacional de Habilitação — ambos entendidos como indicativos de pessoas alfabetizadas — fossem encaminhados para turmas de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Piauí, e não para turmas de alfabetização.

Essa “busca ativa” requeria, segundo a legislação, a inscrição da população maior de 18 anos analfabeta que manifestasse interesse em participar da turma e de um teste inicial que tinha o objetivo de identificar níveis de alfabetização, de modo a realocar, em turmas da EJA do estado, os sujeitos já alfabetizados e a atender o público-alvo de jovens e adultos não alfabetizados.

Conforme descrito no Edital SEDUC-PI/GSE nº 12/2021⁵ (Piauí, 2021b, p. 7), as instituições contratadas receberiam uma bolsa por aluno da seguinte forma:

9.3 - Às instituições contratadas será destinado exclusivamente o pagamento do valor máximo da bolsa de estudos destinada a cada alfabetizando, correspondente a R\$ 1.310,00 por aluno que, ao final do curso, esteja comprovadamente alfabetizado.

9.4 - Com base no número matrículas realizadas pelas pessoas inscritas por cada uma das instituições credenciadas, poderá(ão) ser formada(s) turma(s) estadual(is) de alfabetização e assinado contrato administrativo.

9.5 - O recebimento do valor estabelecido no item 9.3 deste edital deverá ocorrer em conformidade com a evolução da execução das turmas estaduais de alfabetização e de acordo com o número de estudantes frequentes, da seguinte forma:

a) a primeira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização para os estudantes inscritos e já matriculados, ocorrerá a partir da assinatura do contrato de prestação de serviços educacionais e corresponderá ao percentual de 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada matrícula realizada;

b) a segunda transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizada após o 60º dia contado do início das aulas e corresponderá ao

⁵ Os percentuais citados foram alterados posteriormente, ficando a última parcela com um percentual de 40%.

percentual 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas;

c) a terceira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizada após o 120º dia contado do início das aulas e corresponderá ao percentual de 20% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas.

d) a quarta transferência corresponderá ao efetivo pagamento da instituição contratada, atenderá exclusivamente o êxito no processo de alfabetização, deverá ser realizada após a realização do Teste Diagnóstico Final e corresponderá ao percentual de 50% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais) para cada estudante cujo perfil de alfabetizado for comprovado.

Observa-se, pelo fragmento de lei aqui reproduzido, que o desenho preliminar do Proaja previa que os sujeitos participantes do Programa fossem efetivamente alfabetizados, o que marcaria uma distinção entre a noção de “aluno atendido”, normalmente adotada no PBA e em programas anteriores (Haddad & Di Pierro, 2000). Orientava essa opção política o entendimento de que a vinculação ao resultado das atividades desenvolvidas contribuiria para a efetividade da alfabetização, já que o cadastramento era livre, o valor-aluno e as regras de execução e de responsabilização financeira no caso de não alfabetização estavam regulamentados e publicizados. Partindo dessa premissa, o Proaja foi inicialmente vinculado a uma política de bonificação baseada em resultados.

Como delineado pela legislação inicial, o modelo estabelecido, bastante rigoroso e com desenho complexo, previa o aceite da matrícula de pessoas não alfabetizadas e, para tal, eram utilizados dois recursos: os filtros implementados no Sistema Proaja e a realização de testes iniciais que indicassem que o participante não era alfabetizado e, portanto, tinha o perfil do público ao qual se destinava o Programa. A última parcela, correspondente a 40% do valor total do custo-aluno, seria paga somente se a instituição responsável pela alfabetização conseguisse, de fato, alfabetizar os sujeitos. Dessa segunda parcela, seria ainda abatido o valor correspondente ao percentual de participantes não alfabetizados. Em caso de não alfabetização, a entidade teria a possibilidade de realocar o participante em outra turma, ou mesmo estender o tempo de execução, visando à ampliação do tempo para o ensino. Subjacente a esse desenho, havia uma crença de que essa modelagem financeira contribuiria para o sucesso do Proaja, na medida em que estimularia as entidades envolvidas a investirem fortemente na alfabetização.

Tem-se, assim, que do PBA o Proaja tomou como referência, sobretudo, o desenho de parceria, a formação de alfabetizadores, a composição de turmas a partir de busca ativa por parte das instituições e/ou sistemas envolvidos na oferta e o acompanhamento dessa oferta. Entretanto, no que tange ao tempo de duração de cada turma, o Proaja começou com seis meses, o que era inferior ao do PBA, que previa a duração de seis a oito meses.

Já no que tange à avaliação e ao monitoramento dos perfis das turmas implementadas, o Proaja avançava no sentido de propor um modelo, estruturado em forma de projeto de lei, que previa ao aluno analfabeto a aferição dos níveis de alfabetização, quando da instituição da turma e também de sua finalização.

Ainda que sem entrar no mérito do que significa(va) alfabetizar no PBA, acepção que tende a não ser a mesma em diferentes sistemas de ensino, nesse Programa, a alfabetização se colocava como o grande propósito, mas não eram utilizados meios que permitissem acompanhar e monitorar de perto os níveis de alfabetização dos alunos. Embora houvesse expectativas de aprendizado, face ao seu caráter nacional e de parcerias, o PBA não dispõe de mecanismos efetivos para acompanhar, em larga escala, os dados de alfabetização dos participantes, referidos tanto no discurso quanto nas estatísticas como “alunos atendidos”. No âmbito desse Programa nacional ainda em curso, houve

esforços no sentido de focalizar e de avaliar a alfabetização, mas com um modelo de disponibilização de instrumentos padronizados de aplicação por adesão.

Isso posto, embora não se deva negligenciar o fato de que o objetivo de um programa de alfabetização de adultos seria por princípio a alfabetização, a inexistência de levantamento de dados sistemáticos sobre a efetiva alfabetização dos sujeitos participantes e o uso da terminologia “atendidos” acabam indiciando, ainda que subliminarmente, uma relação de sinonímia entre “aluno alfabetizado” e “aluno atendido”.

Do ponto de vista da política pública de alfabetização, pelos estudos desenvolvidos⁶, foi a primeira vez que se instaurou, no Brasil, um programa voltado a jovens e adultos com acompanhamento dos níveis de alfabetização através de uma avaliação externa cuja referência para o acompanhamento da execução, acreditava-se, não deveria se pautar somente em número de alunos atendidos ou nos dados do Censo Nacional. Havia uma expectativa e um planejamento rigidamente elaborado com o intuito de garantir o direito à alfabetização e de superar as fragilidades de informações obtidas via Censo. O intuito era a obtenção de informações mais claras sobre os aprendizados, e o critério para a matrícula do jovem ou adulto era não estar no perfil que o indicava como alfabetizado. Caso, no teste inicial, o sujeito demonstrasse estar alfabetizado, ele seria encaminhado para uma turma da Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo do percurso, entretanto, diferentes variáveis inviabilizaram a execução do Proaja em sua acepção original e dificultaram seu acompanhamento e avaliação. Entre as questões internas, com o olhar de hoje, entendemos que a rigidez da política de responsabilização proposta, aliada a uma falta de cultura com o compromisso de aferição de aprendizado na alfabetização de adultos por parcela significativa das entidades parceiras, levaram os atores institucionais a se ocuparem sobremaneira com questões relacionadas ao custo e à receita “aluno”. Segundo o nosso entendimento, além de a política de responsabilização forte não representar condição suficiente para o sucesso do Proaja, o próprio deslocamento do eixo do “atender” (dar atenção) para “alfabetizar” (processo pelo qual um sujeito aprende a ler e a escrever, ainda que com dificuldades ortográficas) e o caráter performativo que se atribui à distinção entre cômputo usual de participantes “atendidos” e participantes “alfabetizados” implicariam em uma mudança de concepção, uma ressignificação da memória histórica e o dimensionamento do olhar não apenas para o passado e o presente, mas também para o futuro, sobretudo se se considerar que parte das instituições envolvidas na oferta das turmas tinha longa experiência de atuação em programas nacionais de alfabetização e orientavam-se pelo discurso de que seriam capazes de alfabetizar em três ou quatro meses. Esses modos de ver imprecisos, inerentes à memória histórica desses sujeitos, provavelmente permeados por acepções de alfabetizar como assinar o nome, ou da oferta de turmas de alfabetização como oportunidade de interação e encontro acabam ancorando-se na proposição de turmas de alfabetização de jovens e

⁶ No Portal Capes (cf. <https://www.periodicos.capes.gov.br/>), a busca pelo descritor “avaliação programa brasil alfabetizado” entre 2007 e 2023 resultou em quatro títulos, porém nenhum deles era pertinente ao tema em tela. Já a busca com o nome “Programa Brasil Alfabetizado” resultou em 14 títulos. Destes, seis não se aplicam ao PBA e, entre os demais, não identificamos nenhum trabalho cujo enfoque fosse a avaliação no contexto do PBA. Já a partir da busca com os termos “avaliação educação jovens e adultos” no mesmo período, localizamos 59 trabalhos, com ênfases variadas. Cerca de 20% abordavam práticas e/ou concepções de avaliação internas à escola na EJA. Os demais estudos se referem a temas diversos como Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, vestibular, novo modelo de EJA no Ensino Médio, políticas de avaliação e certificação, avaliação da EJA em contextos municipais. Tem-se, nesse conjunto, apenas dois textos que discutem avaliação em uma perspectiva mais ampla, porém um apresenta análises estatísticas realizadas em dados secundários, oriundos da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), e o outro discute a avaliação externa, mas associando-a ao rejuvenescimento da EJA.

adultos com o viés do atendimento, sem um efetivo dimensionamento do olhar sobre a alfabetização. Como afirma Barros (2009, pp. 44-45),

... a *memória histórica* [ênfase adicionada] é partilhada por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente (e mesmo *por oposição* [ênfase adicionada], diriam depois certos historiadores) da Historiografia profissional ... é também produzida nos meios políticos, com vistas a determinados interesses, nos grandes sistemas de comunicação em uma “Cultura Histórica”, enfim, que embora inclua a historiografia, não se resume a ela, encontrando ainda muitos outros lugares de produção.

Para além dessa dimensão relacionada à memória histórica que, a nosso ver, teve papel preponderante nas mudanças que foram sendo implementadas no desenho original do Proaja, cabe destacar a pandemia decorrente da Covid-2019, que atrasou o início da oferta e inviabilizou a estruturação das turmas de forma gradativa, através de ciclos e, ao longo da execução, gerou a interrupção do trabalho em função de novos focos de Covid. Ao lado disso, havia ainda a polarização política vivenciada no Brasil que tinha, na oposição entre o governo federal e o estado do Piauí, nuances muito fortes que acarretaram em tentativas, por parte do governo federal, de deslegitimar a oferta. No bojo dessas complexas questões, velhas práticas e/ou problemas emergem, tais como a redução do tempo destinado à alfabetização; a inadequação de vários dos materiais didáticos; a falta de qualificação daqueles que normalmente atuam como alfabetizadores que, via de regra, também não contam com formação e acompanhamento adequados; e a pequena carga horária destinada à alfabetização. Embora inicialmente concebidas para terem uma duração de seis meses, a cultura histórica de oferta de turmas rápidas e da indistinção entre atendimento e ensino foram, pouco a pouco, delineando as condições para a retomada de respostas rotineiras, com turmas com duração de quatro meses, sem controle externo de cumprimento de carga horária e com modificações das políticas de responsabilização que associavam alfabetização e liberação de recursos.

Como se pode inferir da breve contextualização aqui delineada, os dados de alfabetização que orientam a proposição e o acompanhamento de políticas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, e mesmo os dados de validação ou de êxito dos programas têm como referência os resultados do Censo, aliados a informações coletadas pelos programas de alfabetização ao longo de sua execução expressos, sobretudo, a partir da ideia de “aluno atendido”, ou seja, aqueles alunos que foram simplesmente “recebidos” ou matriculados na turma. No caso específico do PBA, embora o Programa apresentasse avaliações padronizadas que visavam disponibilizar aos parceiros instrumentos de verificação dos níveis de alfabetização dos alunos, a aplicação dos testes ou a socialização dos resultados desses instrumentos ficava ao encargo dos sistemas de ensino parceiros, não havendo ou mesmo não sendo viável o monitoramento externo dos perfis de alfabetização por parte da coordenação do Programa em âmbito nacional. Por esse motivo, embora tenha havido esforços no sentido de disponibilizar informações que corroborassem processos de ensino e de aprendizado, os dados de validação ou de êxito dos programas ao longo da execução do PBA continuam sendo os números referentes ao quantitativo de “alunos atendidos” e os resultados do Censo. Exemplifica essa situação o fato de o PBA ter adotado como uma das estratégias de avaliação do Programa “o Selo de Município Livre do Analfabetismo, conferido pelo Ministério da Educação aos municípios que atingirem mais de noventa e seis por cento de alfabetização, baseado nos dados do Censo Demográfico do IBGE” (Abrahan & Rostas, 2023, p. 26). Apesar de o Censo ser uma importante referência na identificação de características da população (como a distribuição etária, gênero, raça, educação, renda, escolaridade, nível de alfabetização), seu uso como instrumento para consideração de níveis de alfabetização precisa ser mais amplamente problematizado. Sobre o uso de

dados censitários para aferição de níveis de alfabetização e letramento, Soares (1998) já chamava a atenção para o caráter preliminar e impreciso inerente à autoavaliação acerca do letramento em leitura e escrita, feita a partir dos recenseamentos. Segundo a autora, “as informações por autoavaliação permitem apenas uma medida bastante precária de letramento” e o levantamento de competências seria uma alternativa para “assegurar uma aferição mais precisa da extensão e da qualidade do letramento na população” (Soares, 1998, p. 103).

Convergindo com esse entendimento, ainda que não nele referenciado, o Proaja, quando de sua criação e implementação⁷, pretendia aferir a alfabetização e distinguir, no escopo do seu público, o perfil inicial de alfabetização de cada aluno quando da oferta da turma e também ao final. A seguir, é realizada uma reflexão sobre o contexto mais amplo da avaliação no Proaja.

A Avaliação no Proaja

O Proaja previu, na legislação que o instituiu (Piauí, 2021a), o acompanhamento dos níveis de alfabetização dos alunos por meio de avaliações externas e padronizadas, desde a constituição de suas turmas.

No âmbito pedagógico, a proposição de um acompanhamento dos aprendizados a partir de avaliações padronizadas externas às instituições responsáveis pelo ensino, no início e no final da oferta da turma, distinguiu o Proaja dos demais programas⁸. Embora os tempos de ensinar e de aprender tenham sido reduzidos ao longo do processo, o Proaja teve o mérito de tentar redimensionar o olhar sobre os resultados de aprendizado e de definir “estratégias claras” para identificar e monitorar os níveis de alfabetização e letramento dos participantes. Entre as estratégias, as avaliações padronizadas, denominadas “testes diagnósticos”, a serem aplicadas em momentos distintos da execução do curso nas turmas, foram desenvolvidas para identificarem perfis de alfabetização. Havia a previsão de duas aplicações censitárias: a primeira, antecedendo o início das atividades de alfabetização junto a cada turma; a segunda, ao final das atividades. Havia ainda a expectativa de aplicação de um teste junto a cerca de 20% das turmas, com o propósito de disponibilizar informações intermediárias durante o curso. Em todos os casos, o propósito era verificar os níveis de alfabetização (denominados como *perfis de alfabetização* no Programa) dos participantes.

Para a concepção da avaliação e a aplicação dos testes, a SEDUC/PI estabeleceu parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁹. Esta instituição teve, entre outras atividades, o papel de oferecer consultoria no monitoramento da execução, através da construção de avaliações para aferição dos níveis de aprendizado dos jovens e adultos participantes do Programa e por meio do desenvolvimento de um sistema de acompanhamento para gestão das turmas por parte da

⁷ A legislação do Proaja foi alterada pela Lei nº 7.880, de 25 de novembro de 2022 (Piauí, 2022) que altera a Lei 7.497/21 (que dispõe sobre a execução de ações voltadas para a redução do analfabetismo no estado do Piauí).

⁸ Cabe explicitar que o Programa Brasil Alfabetizado realizou avaliações padronizadas amostrais com o intuito de obter informações mais qualificadas sobre os níveis de letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. Como a SECADI não conta com uma estrutura que lhe permita realizar avaliação e monitoramento em larga escala, realizadas as primeiras amostragens, as avaliações passaram a ser disponibilizadas com o objetivo de auxiliar os parceiros institucionais a identificar níveis de alfabetização. A aplicação dos testes configurou-se como opcional e não havia a compilação de informações sobre níveis de aprendizado. As matrizes de referência do PBA são apresentadas no Documento *Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva*, organizado por Henriques et al. (2006).

⁹ Instituição brasileira privada que atua na área de administração pública e privada.

SEDUC/PI. Nesse sistema, cadastravam-se as turmas, sua frequência, dados gerais de acompanhamento e também os resultados das avaliações aplicadas. As turmas eram, em princípio, destinadas a pessoas não alfabetizadas. Se o aluno fosse identificado, a partir da avaliação, como alfabetizado, seus dados seriam repassados à SEDUC/PI, à qual caberia sua inclusão ou não em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale destacar uma etapa muito importante, anterior a esse cadastro de dados no sistema e mesmo à própria aplicação dos testes, que foi a realização de atividades voltadas à formação de aplicadores. Essas atividades visavam garantir uma padronização da aplicação em todas as turmas participantes do Proaja, a fim de que os dados das diferentes turmas fossem comparáveis. Em avaliações padronizadas, não somente os testes devem ser padronizados, mas também o processo de aplicação (Rocha, 2014).

O *design* de uma avaliação da alfabetização para o Proaja envolveu diferentes desafios, aqui não necessariamente elencados hierarquicamente: [1] a elaboração de uma matriz pedagógica de avaliação que considerasse diferentes momentos no *continuum* dos conjuntos de habilidades inerentes à alfabetização; [2] a construção de um *design* de avaliação com questões comuns entre si; [3] a elaboração de questões com diferentes habilidades e também diferentes níveis de dificuldade presumida, adequados ao público adulto; e [4] a elaboração de uma escala pedagógica de interpretação das respostas atribuídas às questões que viabilizasse sua vinculação a determinado “nível” de alfabetização. Esses desafios são tratados neste estudo, de caráter analítico-descritivo, sobre o Proaja (Gatti, 2006). Nessa perspectiva, procurou-se, de forma exploratória, principalmente, avaliar a credibilidade da abordagem proposta, a pertinência teórica dos perfis de alfabetização e possíveis avanços de uma avaliação padronizada destinada ao público da EJA.

Orienta essa análise o entendimento de que o papel da avaliação é o levantamento, a organização, a identificação e a análise de um conjunto de informações significativas de dado objeto. Uma avaliação envolve a coleta e análise de informações (quantitativas ou qualitativas) do objeto avaliado, para emitir juízos de valor. Essa coleta deve ser sistemática, planejada, dirigida, objetiva, fidedigna e baseada em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto (Lukas Mujika & Santiago Etxeberria, 2009; Luckesi, 2018; Scriven, 2018).

Nessa acepção, o papel da avaliação é informar sobre dada realidade de forma referenciada, com instrumentos que auxiliem na apreensão de determinado cenário e produzindo resultados com potencial para subsidiar a tomada de decisões. Entretanto, cabe destacar que as concepções acerca do objeto avaliado e da própria avaliação não guardam relação com as decisões tomadas a partir dela. Ou seja, o papel da avaliação não é extensivo aos usos que se faz de seus resultados. Como afirma Luckesi (2018), a avaliação disponibiliza informações sobre determinado cenário, identifica sua qualidade. De acordo com o autor,

. . . tanto a ciência como a avaliação são práticas investigativas que *encerram seus respectivos papéis com o desvelamento cognitivo da realidade* [ênfase adicionada], cujos resultados subsidiam decisões do agir. A ciência revela “o que é a realidade e como ela funciona” e, nesse ponto, se encerra sua missão . . . A avaliação, por sua vez, como ato investigativo, à semelhança da ciência, tem a função de revelar cognitivamente a qualidade da realidade e aí se encerra seu âmbito de ação. O uso dos resultados decorrentes da sua investigação, como na ciência, também estão para além de si mesma, já no âmbito da gestão da ação. *A tomada de decisão, com base nos conhecimentos decorrentes da avaliação, demanda uma escolha por parte do gestor da ação* [ênfase adicionada], seja no âmbito das ações comuns e cotidianas, seja no âmbito de projetos complexos. (Luckesi, 2018, pp. 27-28)

Isso não quer dizer que a avaliação seja neutra. “Do ponto de vista epistemológico, o ato de avaliar implica uma ‘posição de não indiferença’ frente ao objeto de investigação” (Luckesi, 2018, pp. 27-28). No caso da avaliação aqui focalizada, trabalha-se com determinada concepção de alfabetização e de seu aprendizado para um público de jovens e adultos. Essa concepção, por sua vez, abrange desde a delimitação de “aluno alfabetizado” adotada até o desenho das matrizes, o *design* dos testes e os perfis de alfabetização.

Situado o contexto mais geral a partir do qual se aborda a avaliação produzida para acompanhar processos de alfabetização no âmbito do Proaja, na seção 4, a seguir, apresentam-se as concepções que subsidiam o Programa, ou seja, as premissas que circunscreveram o desenho avaliativo e os próprios testes. Nessa seção, são abordados conceitos fundamentais que subjazem o Proaja, como o conceito de alfabetização, e faz-se uma reflexão sobre os perfis de alfabetização e a matriz de avaliação adotados.

Concepções de Alfabetização Adotadas na Proposição do Proaja

Começando por conceitos que subsidiam o Proaja (Piauí, 2021b), pelo fato de este ser um Programa que focaliza a alfabetização de jovens e adultos, é primordial refletir sobre alfabetização, analfabetismo e letramento. Isso se fez necessário para delinear também o perfil de aluno alfabetizado e os demais perfis do Programa, tratados à frente.

No Brasil, sobretudo nas duas últimas décadas, as discussões em torno da alfabetização delinearão uma ampliação das acepções de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2003, p. 9), essa ampliação se evidencia

. . . tanto através dos modos de coleta e de divulgação de dados censitários sobre alfabetização/analfabetismo que na década de 40 restringiam-se a indagar se o indivíduo sabia ler e escrever, solicitando, como comprovação para essa informação, a assinatura do próprio nome, até as mudanças identificadas a partir dos anos 50 e presentes no Censo de 2000, que passaram a perguntar se o entrevistado era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”.

Mesmo sem discutir o mérito do que pode ser entendido como um “bilhete simples”, acrescentaríamos o entendimento de que, em uma coleta em que se pretende obter dados que informem sobre os aprendizados, a assinatura do nome, porque pode ser feita de memória sem nenhum conhecimento prévio acerca dos elementos que o compõem, não expressa necessariamente um indício de alfabetização. Observam-se avanços, como destaca Soares (2003, pp. 10-11), “pois não considera alfabetizado apenas aquele que informa saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que declara saber fazer uso da palavra escrita numa prática social específica”.

Outro indicativo da ressignificação conceitual de alfabetização vivenciada nesse período, apontado pela autora, foi o aparecimento do conceito de *alfabetização funcional*¹⁰, que considera não

¹⁰ Merece destaque o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), um importante estudo que visa medir os níveis de *alfabetismo* da população brasileira de jovens e adultos, entre 15 a 64 anos de idade. Na perspectiva do INAF, o *alfabetismo* estaria relacionado à capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, o que abarca desde o reconhecimento de informações em um texto até operações cognitivas mais complexas, por exemplo, que envolvem a integração de elementos textuais a conhecimentos prévios do leitor. O INAF estabelece 5 níveis de *alfabetismo*: 1) *Analfabeto*, 2) *Rudimentar*, 3) *Elementar*, 4) *Intermediário* e 5) *Proficiente*. Os níveis 1 e 2 são considerados analfabetos funcionais, enquanto os níveis 3, 4 e 5 são alfabetizados funcionais. Os dados do INAF demonstram que, no Brasil, o analfabetismo funcional vem diminuindo ao longo dos anos, mas ainda é significativo e preocupante o número de analfabetos funcionais:

apenas o saber ler e escrever, mas os usos da leitura e da escrita que o sujeito é ou não capaz de fazer. Assim, pode-se entender a *alfabetização* como a apropriação da mecânica da leitura e da escrita, de habilidades iniciais de codificação e de decodificação, ou seja, da *tecnologia* da leitura e da escrita. Porém, essa apropriação ocorre em um contexto de *letramento*, em práticas sociais de leitura e de escrita, visando à ampliação do conhecimento sobre essas práticas durante o processo de alfabetização (Soares, 2016, 2020). Tem-se, assim, que o termo *letrado* caracteriza o indivíduo que *usa* e *vivencia* práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto o termo *alfabetizado* caracteriza o indivíduo que adquiriu a “tecnologia” necessária para usar e vivenciar essas práticas.

Em sua acepção, o Proaja, embora focalizasse a alfabetização em seu sentido mais estrito de apropriação do sistema de escrita, considerava que o ensino da palavra escrita deve constituir-se de forma situada, tendo em vista os contextos socioculturais, territoriais e as práticas de letramento na vida social. Ou seja, sem perder de vista a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, deve-se criar as necessárias condições para a apropriação da palavra escrita, com ênfase nesse processo.

No campo da alfabetização na EJA, cabe destacar a proposta do *modelo ideológico* de Street (2001), segundo o qual a alfabetização apresenta aspectos sociais, culturais e ideológicos fundamentais. O autor contrapõe esse modelo ao *modelo autônomo*, no qual o acesso à escrita é tratado apenas do ponto de vista técnico, como um valor neutro e universal, apartado dos aspectos socioculturais e ideológicos citados. Considerando essa reflexão sobre o *modelo ideológico*, defende-se que o aprendiz da EJA precisa, além de dominar a “tecnologia da escrita”, vivenciar os usos sociais que se fazem dela nas práticas de leitura e de escrita.

Soares (2020, p. 27), ao discutir habilidades inerentes a essa dimensão mais estrita da alfabetização, destaca algumas habilidades necessárias para as práticas da leitura e da escrita:

. . . habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo as convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Habilidades da alfabetização mais básicas como essas precisam figurar também na EJA, não se supondo que elas já sejam plenamente dominadas pelos alunos ou que sejam apreendidas espontaneamente. Tais habilidades precisam ser trabalhadas sistematicamente em sala de aula.

Nessa direção, vale ressaltar que o conhecimento do sistema de escrita alfabética demanda também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, ou seja, à reflexão sobre unidades sonoras da fala, como a sílaba, a rima e o fonema (Rocha et al., 2020; Morais, 2019; Martins, 2014a, 2014b). O trabalho com a consciência fonológica é considerado importante no processo de alfabetização, pois pode auxiliar na compreensão das relações grafofônicas (Soares, 2016; Morais, 2019). As questões dos testes do Proaja, como será visto à frente, focalizam esse tipo de conhecimento, cuja apropriação se dá ao longo do *continuum* de habilidades inerentes à aquisição da palavra escrita.

Delineadas as concepções de alfabetização e de letramento que nortearam a implementação do Proaja, passamos a discutir os perfis de alfabetização, constituídos para o monitoramento dos aprendizados.

Os Perfis de Alfabetização

A definição de perfis se fez necessária, a fim de estabelecer, no *continuum* de conhecimentos inerentes à alfabetização, conjuntos de habilidades que viabilizassem a identificação de diferentes momentos nesse percurso. O Quadro 1 demonstra os perfis de alfabetização definidos para o Proaja (Piauí, 2021b), em ordem decrescente, do perfil 5 até o perfil 1.

Quadro 1

Perfis de Alfabetização

<p><i>Perfil 5: Alfabetizado</i> Lê palavras, frases e/ou outros pequenos textos. Escreve palavras com legibilidade, ainda que com erros ortográficos.</p>
<p><i>Perfil 4: Alfabetização em Desenvolvimento</i> Reconhece o número de sílabas de palavras. Identifica sílabas iguais em palavras diferentes. Decodifica palavras com sílabas simples (consoante-vogal). Começa a ler palavras com diferentes níveis de complexidade.</p>
<p><i>Perfil 3: Alfabetização Inicial</i> Reconhece o número de sílabas da palavra. Identifica sílabas iguais em palavras diferentes. Decodifica algumas palavras, especialmente com sílabas simples (consoante-vogal).</p>
<p><i>Perfil 2: Não Alfabetizado</i> Reconhece letras. Reconhece o número de sílabas de palavras. Não demonstra o domínio de demais habilidades relacionadas à consciência fonológica e à leitura de palavras.</p>
<p><i>Perfil 1: Não Alfabetizado</i> Reconhece letras. Não demonstra o domínio de habilidades relacionadas à consciência fonológica e à leitura de palavras.</p>

Nota: Proaja (Piauí, 2021b).

A exemplo da sequência apresentada no quadro, primeiramente delimitou-se o perfil do aluno alfabetizado, denominado como perfil 5, que indica jovens e adultos alfabetizados no Proaja. Nesse perfil, os alunos interagem, na leitura, com pequenos textos, enquanto na escrita encontram-se no nível da palavra. Ao delinear esse perfil para o aluno alfabetizado, estabeleceu-se a devida distinção entre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, entendendo que elas demandam conhecimentos específicos e são realizadas em momentos diferentes. Sobre essa questão, Rocha e Martins (2014, p. 996), ao analisarem dados de avaliações da alfabetização de cinco edições consecutivas, explicitam:

... o desenvolvimento de habilidades de leitura se consolida antes e de modo bem mais expressivo que o da escrita, já que o movimento entre a decodificação, atribuição de sentido às palavras, às frases e a outros textos de extensão e complexidade um pouco maiores, bem como as capacidades de relacionar informações de um texto para produção de inferências já se fazem presentes antes de habilidades de produção textual.

... Embora a codificação seja entendida como um processo inverso à decodificação, ambas demandam a capacidade de percepção dos fonemas e sua conversão em grafemas e conhecimento dos nomes das letras, entre outras habilidades. Entretanto, a produção escrita pressupõe o domínio de habilidades específicas como a delimitação de espaços em branco entre as palavras, planejamento e definição do que e do como dizer, articulação das ideias em orações em um todo coerente, expresso na interlocução num determinado gênero, no uso de elementos coesivos e vocabulário adequado, pontuação, correção ortográfica, etc. Tais aspectos não são exigidos como produção no ato da leitura.

Note-se que o perfil 5, *Alfabetizado*, procura considerar as distinções entre apropriação de habilidades de leitura e de escrita: “Lê palavras, frases e/ou outros pequenos textos. Escreve palavras com legibilidade, ainda que com erros ortográficos”. Ao lado disso, trata-se de um perfil de alfabetização que ainda requer uma consolidação que, segundo o desenho do Proaja, seria ofertada pela EJA do estado do Piauí em momento seguinte ao Programa. Trata-se, portanto, de uma “definição” que procurou considerar dimensões próprias dos processos de ensino e de aprendizado da palavra escrita, de sua articulação com o letramento, bem como os objetivos e especificidades do Programa e o tempo¹¹ previsto para a oferta de turmas para os jovens e adultos, que acaba por circunscrever o “tempo da alfabetização”.

Definido o perfil 5, do aluno alfabetizado, delinear-se os perfis anteriores, que indicam diferentes momentos no processo de apropriação da escrita alfabética. Os perfis 1, 2, 3 e 4 envolvem desde as habilidades de reconhecer letras e sílabas, passando pela habilidade de decodificar algumas palavras, até a habilidade de ler palavras, com base nas respostas dadas pelos participantes nos testes do Proaja.

Como se pode verificar pela descrição exposta, especificamente o perfil 1, *Não Alfabetizado*, apenas reconhece letras. O perfil 2, também *Não Alfabetizado*, além de reconhecer letras, identifica o número de sílabas de uma palavra. O perfil 3, *Alfabetização Inicial*, já avança em relação ao anterior, com a identificação de sílabas iguais em palavras diferentes e decodificação de algumas palavras de sílabas simples CV — consoante-vogal. Por último, no perfil 4, *Alfabetização em desenvolvimento*, a leitura de palavras não se limita somente àquelas com sílaba CV, mas é ampliada para outros padrões silábicos mais complexos.

Observa-se que as habilidades apresentadas do perfil 1 ao 5 são cumulativas. O perfil 2, por exemplo, abarca a habilidade do perfil 1; o perfil 3 encerra as habilidades dos perfis 1 e 2, e assim sucessivamente. Esses perfis têm o propósito de descrever diferentes níveis inerentes ao *continuum* de habilidades de alfabetização, disponibilizando o máximo de informações possível, por meio da interpretação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de avaliação aplicados.

Esses perfis, para além de considerar singularidades do Proaja, em consonância com as concepções de alfabetização e letramento, procuram considerar diferentes tipos de conhecimentos que os sujeitos têm sobre a palavra escrita, não trabalhando, assim, com a dicotomia aluno alfabetizado versus não alfabetizado. Em uma perspectiva de síntese, os perfis permitem apreender três momentos significativos no âmbito da alfabetização. Nos perfis 1 e 2, a alfabetização é inicial: não se observam, ainda, habilidades típicas de decodificação de palavras. Os perfis 3 e 4 indiciam um percurso de alfabetização em desenvolvimento, uma transição. O perfil 5, por fim, ancorado sobretudo nas habilidades de ler pequenos textos e de escrever palavras, indica o aluno alfabetizado.

¹¹ Embora tenha sido concebido com uma abordagem de alfabetização que pretendia avançar em relação aos demais programas, ao longo do processo, por motivos vários, inclusive em decorrência da pandemia da Covid-2019, o tempo destinado à oferta de turmas foi sendo reduzido, o que acabou expressando certa contradição entre os objetivos anunciados e o tempo de execução da política.

Os perfis incorporam, assim, outras possibilidades dentro dos “polos” dessa dicotomia, o que repercute, inclusive, no *design* dos testes diagnósticos, como se verá à frente. Antes, no próximo tópico, aborda-se a construção da matriz de avaliação que orientou esses testes.

A Construção da Matriz de Avaliação

Normalmente, avaliações padronizadas que focalizam percursos de ensino e de aprendizado são referenciadas naquilo que, se espera, tenha sido aprendido e ensinado. No caso específico da alfabetização, uma matriz precisa apresentar habilidades relevantes passíveis de serem avaliadas (Rocha, 2014). Na elaboração da Matriz Pedagógica de Referência do Proaja (Piauí, 2021b), como não foi possível contar com uma matriz que referencia nacionalmente o ensino da palavra escrita para jovens e adultos, além de se orientar pela concepção de alfabetização e pelo perfil de aluno alfabetizado aqui discutidos, foi considerada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não possui um tratamento específico para a EJA, mas que é a referência curricular atual para a Educação Básica (dos 6 aos 17 anos de idade, em média) no Brasil¹². Em consonância com essa mesma lógica, foram realizados estudos na Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) — 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2020)¹³, bem como em matrizes de avaliações de diferentes programas de âmbito estadual, sempre tendo como entendimento as singularidades do público da EJA e as diferenças do processo de apropriação da palavra escrita por crianças e por jovens e adultos, tanto no que tange aos níveis de apropriação da escrita quanto em relação à consciência fonológica. Foram analisadas também as matrizes de avaliação do PBA (Henriques et al., 2006), que disponibilizava testes padronizados para as turmas de alfabetização, mas cuja aplicação era opcional e assistemática.

A análise das habilidades necessárias à alfabetização, na Matriz Pedagógica de Referência do Proaja, estruturou-se a partir de duas dimensões centrais: as especificidades do perfil do público da EJA e as especificidades de uma matriz de avaliação para esse público, com habilidades passíveis de avaliação e representativas de momentos significativos do *continuum* de habilidades a serem avaliadas junto a jovens e adultos.

Além das questões específicas da alfabetização na definição das habilidades que comporiam a matriz, procurou-se considerar aspectos como o significado da habilidade na avaliação e o seu nível de informatividade, ou seja, seu potencial como uma habilidade que indicia que o respondente domina, ou não, certos saberes. Há habilidades que são indispensáveis e até mesmo fundantes no trabalho com a alfabetização, mas que, no âmbito de uma avaliação, não dão informações sobre os aprendizados. Como os participantes do Proaja deveriam responder a um número muito grande de questões, e houve a necessidade de testes que contemplassem habilidades relacionadas aos diferentes perfis e, ainda, de questões comuns entre os testes, optou-se por não incorporar habilidades com baixo nível de discriminação, do ponto de vista da qualidade da informação que ela disponibiliza. Por exemplo, embora já tenha sido utilizada como referência para identificar se o sujeito era ou não analfabeto pelo Censo na década de 40, a capacidade de assinar o nome, de registrá-lo graficamente, apesar de fundamental para o sujeito que exercita essa prática de letramento, não dá informações sobre níveis de alfabetização em uma avaliação, porque não auxilia a distinguir quem é alfabetizado

¹² Como se mencionou em nota anterior, em nível federal, o Brasil não apresenta uma proposta curricular, como a BNCC (Brasil, 2018), para a EJA, o que é um grande problema para essa modalidade de ensino que, entre outras questões, não apresenta um parâmetro nacional de currículo a ser considerado pelos estados e municípios.

¹³ Maiores informações sobre o Saeb e suas matrizes podem ser obtidas no site: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf.

de quem não é. Por esse motivo, embora essencial ao sujeito e ao ensino, essa habilidade não foi incorporada à Matriz.

Isso posto, a seguir, é apresentada a Matriz Pedagógica de Referência da Avaliação do Proaja (Quadro 2), que demonstra as habilidades (H1, H2, H3...) no eixo de conhecimento da Apropriação do Sistema de Escrita e no eixo da Leitura.

Quadro 2

Matriz Pedagógica de Referência do Proaja

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eixo de conhecimento: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA</i> H1. Identificar letras do alfabeto. H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras. H4. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica). H5. Reconhecer sílabas (consciência silábica). H6. Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). H7. Ler palavras silenciosamente. H8. Escrever palavras. ▪ <i>Eixo de conhecimento: LEITURA</i> H9. Ler frases e outros pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles. H10. Identificar assunto de frases e outros pequenos textos. H11. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos. H12. Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.

Nota: Proaja (Piauí, 2021b).

Como se pode verificar, há, na Matriz, desde habilidades mais básicas da alfabetização, relacionadas ao conhecimento de letras (como H1. *Identificar letras do alfabeto*), passando por habilidades relativas à consciência fonológica (como H5. *Reconhecer sílabas*) e de escrita de palavras (H8. *Escrever palavras*), até habilidades de leitura (como H9. *Ler frases e outros pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles*).

Pode-se afirmar que a Matriz de Referência, embora não apresente todo o conjunto de habilidades a ser trabalhado em sala de aula, sintetiza capacidades consideradas fundamentais e passíveis de serem verificadas a partir de questões de escolha múltipla principalmente. Essas habilidades expressam o que se pretende “aferrir” por meio dos testes: as capacidades que os examinandos desenvolveram. A partir dessas habilidades, foram elaboradas questões para os testes do Proaja. Essas questões, com níveis de dificuldade diversificados, compuseram os diferentes cadernos de testes aplicados em cada ciclo de curso.

A seguir, o próximo tópico aborda a elaboração dos instrumentos de avaliação, os testes diagnósticos do Proaja, propriamente ditos, os quais são orientados pela Matriz apresentada.

Testes Diagnósticos do Proaja: Estrutura e Processamento das Questões

Delineados os perfis de alfabetização e elaborada a matriz de avaliação do Proaja, definiu-se o modelo de avaliação para elaboração dos testes, cada um com 15 (quinze) questões. Tais questões focalizaram: a consciência fonológica; a leitura de palavras, frases e outros pequenos textos; e a escrita de palavras. Dessas questões, 13 (treze) eram de múltipla escolha (também chamadas de dicotômicas), nas quais se buscava distinguir a alternativa correta das alternativas erradas. As duas últimas questões abertas (também chamadas de questões de resposta construída ou politômicas) eram de escrita de palavra. Nesse segundo tipo de questão, havia uma gradação de possibilidades de respostas que ia da mais a menos correta. Essas questões abertas contaram com uma chave de correção única, discutida mais adiante, quando da exemplificação de algumas das questões aplicadas.

Na construção do modelo de avaliação, buscou-se aproximar os tipos de questões usados em cada teste, considerando-se, dentro dos limites da empiria, o grau de dificuldade da habilidade avaliada em cada questão, bem como procurando presumir seus níveis de dificuldade, organizando os testes com questões fáceis, de média dificuldade e difíceis, nesta ordem, em cada caderno de teste. Os testes contaram também com questões em comum entre eles.

Cada questão de múltipla escolha contou com quatro alternativas. Considerando as especificidades da alfabetização, o desenho da avaliação foi orientado pelo *modelo híbrido de teste*, com a leitura apenas dos enunciados, realizada pelo aplicador em todas as questões. A opção por questões de modelo híbrido decorreu “da necessidade de construção de estratégias didático-pedagógicas” que viabilizassem, por meio de questões de múltipla escolha, “identificar diferentes perfis de aprendizado em alfabetização” (Rocha et al., 2020, p. 75). Como afirmam Rocha et al. (2020, p. 74),

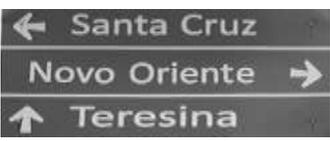
No caso dos itens parcialmente lidos, cabe ao aplicador fazer a leitura do comando e/ou do enunciado. Normalmente, são questões que demandam habilidades como reconhecimento de letra(s); leitura de palavras; identificação de informações em textos curtos (frases, sobretudo); e interpretação de textos não verbais. O propósito é retirar do aluno a obrigação de ler o enunciado em situações em que o esforço interpretativo dele poderia ser igual ou maior do que o que lhe é requerido para responder ao item.

Tendo como referência esse modelo híbrido, no processo de aplicação dos testes, adotaram-se dois cadernos diferentes: o *Caderno do Aplicador*, com a presença do enunciado, e o *Caderno do Participante*, sem a presença do enunciado. A seguir, é reproduzida, em tamanho reduzido, a questão-exemplo, na forma como aparece em cada um desses cadernos, respectivamente. Vale ressaltar que, antes de realizar o teste propriamente, o aplicador tratava dessa questão-exemplo com os alunos, a fim de que eles se familiarizassem com esse tipo de estratégia de questão. É importante destacar que a questão-exemplo funcionou apenas como uma ilustração, não sendo computada nos resultados do teste. Veja-se, finalmente, tal questão (Figura 1).

Como nessa questão-exemplo, nas outras questões do *Caderno do Aplicador*, havia a presença dos enunciados e de orientações essenciais, a serem observados antes, durante e após a aplicação do teste. Já no *Caderno do Participante*, as questões figuravam na página sem as orientações de aplicação e sem os enunciados. A leitura do enunciado foi sempre feita pelo aplicador, o que é sinalizado com o símbolo que representa um megafone, presente apenas no *Caderno do Aplicador* (ver Figura 1). Cabe destacar que as questões apareceram com fonte em tamanho maior no *Caderno do Participante*, a fim de promover acessibilidade ao público, principalmente, de adultos e idosos com limitação no sentido da visão.

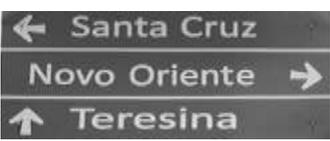
Figura 1*Questão-Exemplo (Caderno do Aplicador e Caderno do Participante)*

Apresentação no Caderno do Aplicador

	Risque o quadrinho que mostra uma placa que apresenta somente letras. - Atenção: cada questão tem apenas uma única resposta.	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		
		

Observação: As alternativas são “lidas” de acordo com seu sentido da leitura: [A] Placa “Lombada”; [B] “Pare” e, assim, sucessivamente.

Apresentação no Caderno do Participante

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		
		

Nota: Questão elaborada pelo Proaja (Piauí, 2021b).

Uma especificidade dessa avaliação foi a proposição de uma questão de caráter autodeclaratório, que visava apreender percepções dos sujeitos sobre a escrita do nome e o reconhecimento de letras. Essa questão, que figurava nos testes logo após a questão-exemplo, dimensionava, por um lado, um aspecto significativo para o sujeito da EJA. Por outro lado, trazia elementos sobre modos como o sujeito se vê em relação ao domínio desses conhecimentos e as habilidades que ele demonstra ter, em relação ao perfil de alfabetização no qual ele se encontrava. Assim, embora questões com a escrita do nome e o reconhecimento de letras tenham se revelado muito fáceis, mesmo para os respondentes em processo inicial de alfabetização, tanto nas avaliações disponibilizadas pelo PBA quanto em testes padronizados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendeu-se que, no caso específico da EJA, tentar apreender percepções do sujeito sobre o domínio dessas habilidades seria relevante. Tal questão, que figurou como a primeira dos

testes, é reproduzida abaixo (Figura 2), na versão constante do *Caderno do Aplicador*¹⁴. Note-se que a gradação das alternativas vai daquela em que se indica mais conhecimentos até aquela em que o aluno declara não ter habilidades para escrever seu nome completo. Nesse caso específico, todas as alternativas foram lidas para o aluno durante a aplicação.

Figura 2

Questão 1 dos testes

Apresentação no Caderno do Aplicador

	Atenção Aplicador: Leia os enunciados pausadamente, <u>sem artificializar</u> a fala.
	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta questão, eu vou ler todas as frases. - Primeiro, apenas ouça, prestando atenção ao que é dito em cada frase. - Depois, eu vou ler novamente, para você riscar o quadrinho que mostra o que já sabe.
	<input type="checkbox"/> EU ASSINO MEU NOME E RECONHEÇO TODAS AS LETRAS.
	<input type="checkbox"/> EU ASSINO MEU NOME E RECONHEÇO A MAIORIA DAS LETRAS.
	<input type="checkbox"/> EU ASSINO MEU NOME, MAS RECONHEÇO POUCAS LETRAS.
	<input type="checkbox"/> EU NÃO ASSINO OU ESCREVO SOMENTE MEU PRIMEIRO NOME.

Nota: Questão elaborada pelo Proaja (Piauí, 2021b).

A partir de uma análise de frequência simples, de caráter exploratório, procurou-se correlacionar as alternativas indicadas pelos respondentes aos perfis de alfabetização. Analisando as respostas dadas, verificou-se que quase 70% das pessoas que indicaram a alternativa A — sabem escrever o nome completo e reconhecer todas as letras do alfabeto — estão situadas no perfil 5 que caracteriza os alunos alfabetizados. Parece coerente o fato de haver um grande número de respondentes situado nesse perfil que indica maiores conhecimentos sobre a palavra escrita do que em perfis como o 1 e o 2, nos quais os conhecimentos sobre a escrita são ainda muito restritos. Dessa forma, apesar de merecer estudos mais aprofundados, esse tipo de questão autodeclaratória

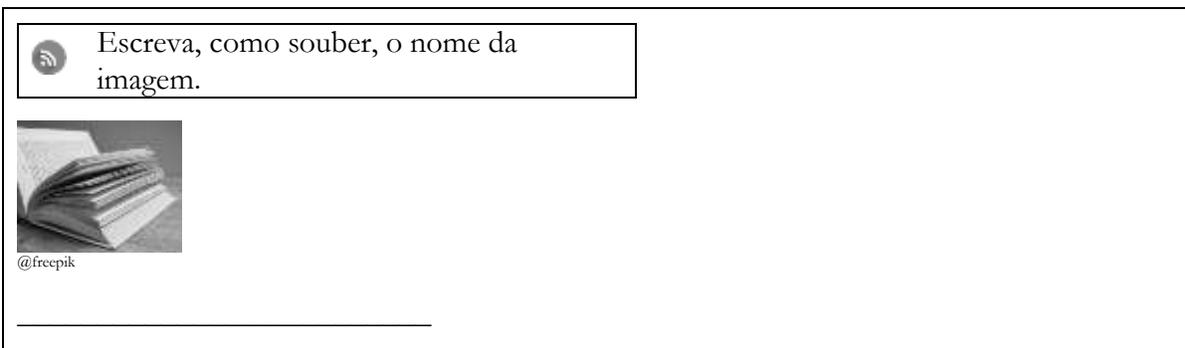
¹⁴ Cabe reiterar que os comandos figuraram apenas no *Caderno do Aplicador*. Nessa Questão 1 (ver Figura 2), o ponto de exclamação indica uma orientação para o aplicador. O megafone indica uma orientação a ser repassada aos alunos durante a aplicação. Exclusivamente nessa questão, todas as alternativas deveriam ser lidas pelo aplicador.

parece oferecer alguma informação válida em avaliações padronizadas em alfabetização destinadas a esse público.

Veja-se agora um exemplo de questão de escrita de palavra utilizada em um dos testes do Proaja (Figura 3). Como mencionado, as questões de escrita figuraram nas duas últimas posições do caderno, como Questão 14 e Questão 15, e focalizaram a escrita de palavra.

Figura 3

Questão escrita da palavra “livro”



Nota: Questão elaborada pelo Proaja (Piauí, 2021b).

A questão demanda a escrita da palavra “livro”. Trata-se de uma palavra conhecida do público avaliado, dissílaba e paroxítona, cuja estrutura é frequente na língua. No entanto, há uma sílaba que desafia o alfabetizando: a sílaba CCV (consoante, consoante, vogal), que é a segunda na palavra (LI.VRO).

Veja-se agora a chave¹⁵ utilizada para a correção das questões de escrita de palavra, como a que foi apresentada. Conforme explicitado, cada teste contou com duas questões de escrita, as quais sempre ocupavam as últimas posições (figurando como 14^a e 15^a questões):

- A) palavra foi escrita sem erros ortográficos.
- B) Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada.
- C) Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada.
- D) Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível

Nessa chave, mantendo-se o número de quatro alternativas (A, B, C, D), procurou-se adotar uma linguagem bem intuitiva, com o propósito de viabilizar a correção por parte dos aplicadores. Cabe ressaltar que também foi realizada com eles uma atividade de formação que envolvia a compreensão dos objetivos da avaliação, a discussão do *Caderno do Aplicador* e a análise de exemplos de questões de escrita, utilizando-se a chave de correção apresentada.

Como se pode verificar, a chave apresenta quatro possibilidades de análise para a escrita de palavra, indo desde a primeira alternativa de escrita sem erros ortográficos (alternativa A), passando por uma segunda alternativa que prevê erro(s) ortográfico(s) que, contudo, não interferem na decodificação, na recuperação da palavra dada a escrever (alternativa B), perpassando também por uma terceira alternativa com erros ortográficos e prejuízo na recuperação da palavra (alternativa C) até chegar à quarta e última alternativa que abarca os casos em que os alunos não escreveram nada, escreveram letras isoladas ou apresentaram uma escrita ilegível (alternativa D). Para analisar cada

¹⁵ A chave de correção das questões de escrita de palavra foi retirada do *Caderno do Aplicador*, não sendo, pois, um material publicado.

questão de escrita de palavra respondida pelos alunos, os aplicadores consideraram essa chave, como se mencionou, mais “intuitiva”.

Após analisadas as questões dos testes, incluindo as de escrita com a chave de correção apresentada, os aplicadores realizaram o lançamento das respostas dos participantes em um sistema digital, criado para o registro de todas as informações relativas à execução do Proaja. No espaço destinado ao registro dos resultados dos testes e respectivas respostas, havia campos com a identificação do aluno (ao qual era atribuído um código único), com a indicação do teste aplicado, da questão ou da habilidade avaliada, além de dados como a turma, a instituição responsável pela turma, alfabetizador(a), curso e o município ao qual cada aluno estava vinculado. No caso específico das questões de escrita, o sistema apresentava um espaço criado para a reprodução da escrita produzida pelo participante via digitação.

Uma vez lançados os dados dos testes nesse sistema, a correção automatizada associava os resultados apresentados pelos alunos em cada teste ao perfil de alfabetização presumido. Para presumir pedagogicamente os perfis de alfabetização, procurou-se considerar os tipos de erros, ou seja, analisaram-se as habilidades demonstradas e a coerência de acerto entre elas.

A partir de frequência simples, procurou-se também fazer uma aproximação entre as respostas atribuídas a questões de múltipla escolha sobre consciência fonológica e o perfil 5. Para essa análise, optou-se por considerar as questões comuns entre 3 testes, o que coloca à frente de um conjunto inicial 7.720 respondentes. Os dados relativos à consciência fonológica apontam para correlações entre o desenvolvimento de habilidades sobre relações entre fonemas e grafemas e o próprio processo de aquisição da palavra escrita.

Considerações Finais

As discussões ora apresentadas remetem à importância de ampliar os processos de avaliação e análise de desempenhos e à necessidade de que, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, a discussão em torno da alfabetização seja redimensionada, passando a ter como foco os processos de ensino e de aprendizado da palavra escrita sem perder de vista, é claro, a sua dimensão situada. Isso implica dizer que consideramos a necessidade de que programas voltados à alfabetização de jovens e adultos tenham um compromisso declarado com a efetiva alfabetização desses sujeitos e que não se constituam como políticas descontínuas ou esvaziadas. Como demonstrado pela descrição e análise aqui realizada sobre as avaliações do Proaja, são muitos os desafios a serem enfrentados na implementação e monitoramento no âmbito de uma política pública como essa.

Nesse contexto, para além da questão do reduzido tempo destinado à alfabetização, que vimos sinalizando desde a análise de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) (Rocha, 2004), coloca-se também a relevância de construir instrumentos de avaliação e monitoramento dos aprendizados que disponibilizem informações qualificadas sobre os percursos de alfabetização. A expectativa é a de que essas informações, uma vez apropriadas pelos gestores da ação, contribuam para que os alfabetizadores e os diferentes gestores envolvidos na construção e na execução da política possam subsidiar percursos de ensino e de aprendizado ao longo da oferta das turmas. Assim, embora se tenha a clareza de que não se podem estabelecer relações diretas entre o acesso a informações sobre os aprendizados e sua apropriação, entende-se que a disponibilização de dados claros sobre os perfis de alfabetização dos jovens e adultos pode contribuir para que os gestores da ação, nas diferentes instâncias, avancem em relação a abordagens “espontaneístas” ou “voluntaristas”. Como afirma Freire (2001, p. 46),

A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. É por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual, não necessariamente autoritário, mas organizador, sempre, de espaços para que é indispensável sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos assim sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro, se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços.

No que tange especificamente à avaliação da alfabetização de jovens e adultos e à necessidade de desenvolvimento de estudos mais sistemáticos sobre esse tema, as análises realizadas remetem à importância de sua continuidade e ampliação, com o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a fim de que se possam confrontar os perfis pedagógicos propostos a partir da ordenação das questões e da análise de seus parâmetros.

Referências

- Abrahan, J. M. S., & Rostas, G. R. (2023). Programa Brasil alfabetizado: Uma análise à luz da teoria dos múltiplos fluxos de Kingdon. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, 9(1), 22-31. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.91.22-31>
- Barros, J. A. (2009). História e memória: Uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Museion*, 3(5), 35-67.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. <https://pne.mec.gov.br/>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf
- Brasil. (2020). *Matrizes de referências de língua portuguesa e matemática do Saeb: Documento de referência do ano de 2001*. Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf
- Freire, P. (2001). *Política e educação* (6ª ed.). Cortez.
- Gatti, B. A. (2006). Avaliação institucional: Processo descritivo, analítico ou reflexivo?. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 17(34), 7-14. <https://doi.org/10.18222/ae173420062115>
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 108-130. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract
- Henriques, R., Barros, R. P. de, & Azevedo, J. P. (Orgs.). (2006). *Brasil Alfabetizado: Marco referencial para avaliação cognitiva*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154573>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD*. Painel IBGE. <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD*. Agência de notícias IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: Questões epistemológicas e práticas*. Cortez.

- Lukas Mujika, J. F., & Santiago Etxeberria, C. M. (2009). *Evaluación educativa* (2ª ed.). Alianza.
- Martins, R. M. F. (2014a). Fonema. In I. C. A. S. Frade, M. G. C. Val, & M. G. C. Bregunci (Orgs.), *Glossário CEALE: Termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores* (pp. 120-121). CEALE/FAE/UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fonema>
- Martins, R. M. F. (2014b). Sílabas. In I. C. A. S. Frade, M. G. C. Val, & M. G. C. Bregunci (Orgs.), *Glossário CEALE: Termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores* (pp. 306-307). CEALE/FAE/UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba>
- Morais, A. G. (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Melhoramentos.
- Piauí. (2021a). *Lei N° 7.497, de 20 de abril de 2021*. Governo do Estado do Piauí. https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/4921/lei_no_7.497_-_reduo_do_analfabetismo.pdf
- Piauí. (2021b). *Edital Seduc-Pi / GSE N°: 12/2021*. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/editais/edital_807358698.edital_seduc_pi_gse_n_12-2021.pdf&ved=2ahUKEwj_yLyI0rSJAxVop5UCHSrFG3AQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw24PAArD4XHxgxtfwlroWVA
- Piauí. (2022). *Lei N° 7.880, de 25 de novembro de 2022*. Governo do Estado do Piauí. <https://leisestaduais.com.br/pi/lei-ordinaria-n-7880-2022-piaui-altera-a-lei-no-7-497-de-20-de-abril-de-2021>
- Rocha, G. (2004). *Concepções de alfabetização e analfabetismo em Campanhas de Alfabetização: O caso do Programa Alfabetização Solidária* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Rocha, G. (2014). Avaliação externa. In I. C. A. S. Frade, M. G. C. Val, & M. G. C. Bregunci (Orgs.), *Glossário CEALE: Termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores* (pp. 40-42). CEALE/FAE/UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>
- Rocha, G., & Martins, R. M. F. (2014). A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: Estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(85), 977-1000. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400006>
- Rocha, G., Martins, R. M. F., & Miranda, V. R. E. (2020). Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. *Em Aberto*, 33(108), 69-81. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4318>
- Scriven, M. (2008). *Avaliação: Um guia de conceitos*. Paz e Terra.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Soares, M. (2003). Alfabetização: A resignificação do conceito. *Revista de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Cidadania*, (16), 9-17.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar*. Contexto.
- Street, B. (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (pp. 1-17). Routledge.

Sobre os Autores

Gladys Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

gladysrocha1@ufmg.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6126-067X>

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Consultora em Educação.

Raquel Márcia Fontes Martins

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

raquelfontesmartins@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0321-3848>

Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/UFLA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/DEL/UFLA).

Mauro José da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

mauroj.deja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4747-2905>

Graduado em Geografia e em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Gestor público na área de Educação.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 4

21 de janeiro de 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
