

AVAL: Avaliação Pedagógica, Resultados Escolares e Literacia de Leitura

| Vítor Rosa |
| Lucimar Dantas |
| Teresa Teixeira Lopo |
| Maria Clara Leal |
| Everaldo dos Santos Almeida (Eds.) |

AVAL:
**Avaliação Pedagógica, Resultados Escolares
e Literacia de Leitura**

Vítor Rosa, Lucimar Dantas, Teresa Teixeira Lopo, Maria Clara Leal, Everaldo dos Santos
Almeida (Eds.)

Lisboa, 2021



**Edições Universitárias
Lusófonas**

Edição	Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Propriedade	Edições Universitárias Lusófonas
Paginação	Vítor Rosa
Coordenação Editorial e Revisão	Vítor Rosa & Lucimar Dantas
Design gráfico (capa e contra-cap)	Beatriz Venturini
ISBN	978-989-757-152-7
1.^a edição	2021
Contactos	Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa Tel. 217 515 500 www.ulusofona.pt www.ceied.ulusofona.pt

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	7
INTRODUÇÃO	9
PARTE I	10
CAPÍTULO I.....	11
O PISA e as Literacias	11
1.1 O PISA	11
1.2 O processo de avaliação	12
1.3 A literacia de leitura.....	14
CAPÍTULO II	18
Literacia de leitura no PISA e no contexto europeu	18
2.1 Nota introdutória.....	18
2.2 Relatório Internacional do PISA 2019 (OCDE)	18
2.3 O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas	20
CAPÍTULO III.....	22
Literacia de leitura em Portugal	22
3.1 Nota introdutória.....	22
3.2 Decreto-lei n.º 55/2018, de 06 de julho	22
3.3 Relatório Nacional PISA 2019 sobre Portugal	24
3.4 Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho.....	26
3.5 Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário	27
3.6 Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória	27
3.7 Síntese.....	28
CAPÍTULO IV	30
Literacia de leitura no Brasil	30
4.1 Nota introdutória.....	30
4.2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	31
4.3 Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	32
4.4 Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	32
4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	34
4.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	35
4.7 Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020	41
4.8 Relatório SAEB 2017	41
4.9 Síntese.....	46
CONCLUSÕES.....	47
PARTE II	50

ENTREVISTA I	51
Entrevistas realizadas em Portugal	51
1.1 Nota introdutória.....	51
1.2 Entrevista 1	51
1.3 Entrevista 2	54
ENTREVISTA II	58
Entrevistas realizadas no Brasil	58
2.1 Nota introdutória.....	58
2.2 Entrevista 1	58
2.3 Entrevista 2	62
2.4 Entrevista 3	65
2.5 Entrevista 4	66
2.6 Entrevista 5	68
NOTA CONCLUSIVA	71
Entrevistas realizadas em Portugal e no Brasil	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	77

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente trabalho de investigação, Avaliação Pedagógica, Resultados Escolares e Literacia de Leitura (AVAL), desenvolvido por investigadores do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), decorreu entre 2020 e 2021.

Pretendia-se analisar o papel que a avaliação “da”, “para” e “enquanto” aprendizagem desempenha em relação à avaliação externa do desempenho escolar do/as alunos/as e, particularmente, compreender como uma avaliação externa, internacional, estandardizada e de larga escala, como o PISA (Programme for International Student Assessment), contribuiu para promover, entre o/as professor/as portugueses/as e brasileiros/as, práticas e estratégias internas de avaliação da literacia de leitura dos(as) alunos(as).

Consultados os documentos Relatório Internacional do PISA, publicado no ano de 2019 pela OCDE; O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas; normativos curriculares; e programas da disciplina de Português de Portugal e do Brasil, os investigadores partiram da seguinte questão: Será que os jovens estão preparados para utilizar no dia-a-dia o que aprendem dentro da sala de aula?

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a docentes do ensino público e privado tendo por objetivos específicos saber como se processa o ensino da língua portuguesa em Portugal e Brasil e conhecer as boas práticas no âmbito da literacia de leitura.

Este projeto de investigação concluiu que, da amostra recolhida, a influência do PISA no ensino de língua portuguesa, e na avaliação da literacia de leitura, não teve unanimidade entre os docentes, embora, tenham considerado que em Portugal, com as alterações dos programas em 2014, o ensino passou a incidir sobre a aquisição de conhecimentos por domínios, focando-se nas competências, seguindo a lógica do PISA. Os docentes apontam a influência do PISA enquanto “medidor” das necessidades e promotor das aprendizagens.

Das várias entrevistas realizadas, é possível sublinhar um conjunto de boas práticas quer em Portugal, quer no Brasil, das quais se salientam a aplicação de metodologias ativas e, fundamentalmente, a “saída para fora do manual”, levando os

alunos/as a realizar trabalhos colaborativos, a participar em concursos literários, a dramatizar textos, a utilizar as bibliotecas escolares e locais e a relacionar o contexto do texto/obra com a realidade dos/as alunos/as respondendo à questão colocada pelos investigadores no início deste projeto.

Parece, por isso, estarmos na presença de uma tendência de desenvolvimento conceptual assente nas propostas de John Dewey que considera a avaliação como um processo pelo qual os profissionais da instituição escolar podem refletir em grupo sobre as suas crenças e práticas educacionais, a fim de planear e implementar ações de melhoria. Neste contexto, salientamos o contributo da equipa de investigação para a compreensão de um fenómeno global com implicações locais, que divergem de região e país, tendo, no entanto, princípios e orientações comuns.

Lisboa, 05 de março de 2021

As consultoras

Elsa Estrela e Maria Manuel Calvet Ricardo

INTRODUÇÃO

Este *ebook* procura dar conta dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do projeto científico *Avaliação Pedagógica, Resultados Escolares e Literacia de Leitura* (AVAL), vencedor de um concurso interno promovido pelo Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em 2019. O projeto decorreu entre 2020 e 2021.

O projeto tinha por objetivo geral analisar o papel que a avaliação “da”, “para” e “enquanto” aprendizagem desempenha em relação à avaliação externa do desempenho escolar do/as alunos/as e, em particular, compreender como uma avaliação externa, internacional, estandardizada e de larga escala, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), contribuiu para promover, entre o/as professor/as portugueses/as e brasileiros/as, práticas e estratégias internas de avaliação da literacia de leitura dos(as) alunos(as). Para o efeito, procuramos comparar Portugal e o Brasil, recorrendo a documentos de referência, assim como o recurso a entrevistas semi-estruturadas (2 em Portugal e 7 no Brasil) a professores de língua portuguesa do ensino secundário (10.º ano) e ensino médio (1.º ano) de ambos os países.

PARTE I

CAPÍTULO I

O PISA e as Literacias

1.1 O PISA

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) foi criado nos fins dos anos 1990 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A pretensão deste projeto não foi criar mais um exercício de análise, mas ajudar os responsáveis a focalizarem-se sobre os professores, os estabelecimentos de ensino e os países (Schleicher, 2019). De uma ideia indesejada e impossível de levar a cabo, este inquérito tornou-se uma referência mundial no domínio da avaliação da qualidade, da equidade e da eficiência dos sistemas de educação. Como referem Fernandes *et al.* (2018: 9), “apesar das suas reconhecidas limitações, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) não poderá ser facilmente ignorado tendo em conta a sua credibilidade técnica e tecnológica”. Ao identificar as características dos sistemas de educação mais eficazes, o inquérito PISA pretende permitir aos governos e aos profissionais da educação inspirarem-se em políticas eficientes, que podem depois adaptar ao seu contexto local.

Este inquérito internacional procura avaliar, a cada três anos, em que medida os/as alunos/as (de 15 anos de idade), que se aproximam do final da sua escolaridade obrigatória, possuem certos conhecimentos e competências essenciais para participar nas sociedades. Ele concentra-se, tradicionalmente, sobre matérias-chave: a literacia de leitura, a literacia matemática e a literacia de ciências. Mais recentemente incide também sobre a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira. Os primeiros resultados do PISA, publicados em 2001, suscitaram vivos debates, pois revelavam uma realidade diferente da imaginada. E ainda continuam a desencadear. Os dados disponibilizados pelos sucessivos estudos do PISA revelam que, em todos os países participantes, os resultados da aprendizagem estão ligados ao perfil socioeconómico dos/as alunos/as e dos estabelecimentos de ensino, constituindo, desta forma, um grande desafio para os/as professores/as e as unidades de gestão escolar. Mas, por outro lado, a intensidade das relações entre o perfil socioeconómico e a qualidade da aprendizagem muda consoante os sistemas de educação. Pela sua dimensão, que se pode inserir na *Big*

Science, este inquérito mobiliza centenas de organizações (públicas e privadas) e de profissionais ligados a diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados da edição do PISA 2018, em que participaram 79 países/economias e mais de 600 mil alunos, foram divulgados no dia 03 de dezembro de 2019. Face aos ciclos anteriores do PISA, Portugal continua a consolidar os resultados obtidos nos três domínios-chave em avaliação. No PISA 2018, obteve 492 pontos nos três domínios. O Brasil viu um leve aumento na pontuação alcançada nos três domínios, mas a posição é considerada estagnada e muito distante dos países OCDE de renda média e alta. A situação socioeconómica familiar continua a influenciar os resultados dos alunos. No domínio da leitura, em destaque nesta edição, os alunos com Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS) elevado superaram os alunos com o ESCS baixo em 95 pontos no PISA 2018, sendo que a média da OCDE é de 89 pontos. Existem também diferenças de género: as raparigas obtiveram uma avaliação superior aos rapazes em leitura, mas menor em ciências e matemática. De salientar que, no âmbito da amostragem no PISA, a taxa mínima de participação de alunos exigida era de 80%, sendo que, Portugal, nesta edição, não cumpriu os requisitos mínimos previstos, alcançando uma taxa de 76%. Na perspetiva da OCDE, o erro de estimação foi aceitável, não colocando em causa a comparabilidade dos resultados (Lourenço *et al.*, 2019). Na sessão pública de apresentação dos resultados, em Lisboa, foi recomendado, entre outros aspetos, um maior envolvimento das Escolas nesta avaliação internacional, aspeto que está a ser analisado no âmbito do projeto de investigação “Uma história de sucesso? Portugal e o PISA (2000-2015)”.

1.2 O processo de avaliação

A avaliação “da”, “para” e “enquanto” aprendizagem diferencia-se por uma questão de propósito: a avaliação «da» aprendizagem ou avaliação sumativa é concebida como um juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e/ou da aprovação, mas, também, na sua mais recente conceção, como assinalaram Fernandes e Gaspar (2014: 200), ainda que tenha propósitos distintos da avaliação para as aprendizagens, tem o propósito relevante de “poder contribuir igualmente para que os alunos aprendam (...) com mais profundidade”.

A avaliação “para” a aprendizagem, por outro lado, enquanto designação equivalente à avaliação formativa, caracteriza-se por ser “um processo eminentemente pedagógico, indissociável da organização e desenvolvimento do currículo no contexto

das salas de aula e comprovadamente associado à melhoria das aprendizagens de todos os alunos” (Fernandes & Gaspar, 2014: 200).

Sobre esse descritor, Fernandes (2008, 2011) propõe a expressão avaliação formativa alternativa para designar uma avaliação “para” as aprendizagens, mas concebida como “uma avaliação formativa emergente, de raiz cognitivista e construtivista” (Fernandes, 2011: 89) e organizada com o propósito de ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2008: 357).

Finalmente, a avaliação “enquanto” aprendizagem visa promover nos/as alunos/as a tomada de consciência metacognitiva, na sua componente de regulação da cognição, através do desenvolvimento de um conjunto de atividades que ajudam os/as alunos/as a monitorizar a sua aprendizagem (Schraw, 2002).

Neste enquadramento, um mapeamento à investigação produzida entre 2009 e 2019 nas universidades (trabalho de projeto e dissertações de mestrado, e teses de doutoramento defendidas), evidenciou a prevalência das análises sobre a avaliação em torno dos seguintes eixos: um primeiro, centrado na avaliação das aprendizagens, em contextos de educação e formação presencial e a distância - ambientes de *e-learning* e *b-learning*, e para públicos escolares diferenciados, do pré-escolar à população adulta, passando pelo ensino universitário (Gaspar, 2010; Milheiro, 2011; Pereira, 2011; Sampaio, 2011; Alves, 2014; Nobre, 2016; Silva, 2018); um segundo, sobre a avaliação para as aprendizagens (Baião, 2012; Silva, 2017), incluindo a dirigida a alunos/as com necessidades educativas especiais (Lavres, 2013; Dias, 2014), e, por fim, um terceiro eixo de investigação sobre as estratégias e as práticas de avaliação dos/as professores/as, abrangendo os contextos de supervisão colaborativa e do acompanhamento da aprendizagem (Ferreira, 2010; Queiroz, 2010; Branco, 2013; Bastos, 2017).

Já a investigação sobre o domínio da avaliação externa dos resultados escolares tem incidido, sobretudo, sobre a mudança suscitada nas práticas de decisão curricular e nas práticas dos/as professores/as, sobre os resultados dos/as aluno/as nos exames nacionais e, ainda, no potencial da avaliação externa para funcionar como um dispositivo de avaliação participativo e formativo (Noronha, 2009; Freitas, 2012).

Verificamos, assim, em linha com outros trabalhos (Neves, Jordão, & Santos, 2004; Fernandes, 2007; Fernandes & Gaspar, 2014), que a investigação realizada em Portugal sobre a avaliação “da”, “para” e, sobretudo, “enquanto” aprendizagem é relativamente

escassa e, adicionalmente, relativamente ao propósito deste projeto de investigação, que se verifica:

A ausência de pesquisas no domínio das avaliações externas internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) (...) que começam a ter uma presença regular nos sistemas educativos e, em relação aos quais, os países participantes têm normalmente uma visão pouco analítica e pouco crítica. Isto significa que, por um lado, se torna necessário fazer análises (...) dos dados assim obtidos para conhecer melhor e com mais acuidade o que realmente se passa. Por outro lado, importa conhecer bem as dificuldades que estas avaliações externas internacionais ainda enfrentam para traduzirem rigorosamente os desempenhos dos sistemas educativos (Fernandes & Aguiar, 2014: 215).

Partindo da avaliação como elemento central de análise, esta nossa investigação procura problematizar de forma integrada a construção dos resultados escolares em Portugal e no Brasil, tomando como ponto de partida a literacia de leitura em língua portuguesa.

1.3 A literacia de leitura

Os termos “literacia” (Portugal) “letramento” (Brasil), “illettrisme” (França) usados para designar práticas sociais de leitura e escrita para além do ato de ler e de escrever surgiram num período relativamente próximo – a década de 80 do Século XX – em sociedades distintas económica e culturalmente. Mesmo o seu originário inglês *literacy*, presente no dicionário desde finais do Século XIX, passou a ser utilizado nesse período para designar um fenómeno distinto do *reading instruction* e ganhou destaque no campo da educação e dos estudos da linguagem (Soares, 2004). A autora destaca que é também do final da década de 1970 a orientação da UNESCO para que as avaliações internacionais de competência de leitura e de escrita medissem mais que a capacidade de ler e de escrever.

Em Portugal, o termo entrou no campo de discussão com o Primeiro Estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996), em que a autora define literacia como “as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996: 4).

No Brasil, o termo letramento foi introduzido por Mary Kato (1986) e Angela Kleiman (1995) para fazer a distinção entre os estudos sobre o impacto da leitura e da escrita na vida quotidiana social dos estudos sobre o impacto individual da alfabetização (Kleiman, 2008).

Para além das diferenças semânticas decorrentes da amplitude do fenómeno que a palavra tenta traduzir (Soares, 2009), o conceito de literacia remete para a capacidade de uso social, pelos indivíduos, dos conhecimentos construídos sobre um determinado domínio do saber, neste caso, a leitura. Acresce que avaliar a literacia de leitura implica considerar pelo menos três fatores interligados: o tipo de conhecimento em causa, as conceções pedagógicas partilhadas pelos sistemas de ensino e pelos/as professores/as sobre o ensino da leitura e a sua abordagem teórica.

Relativamente ao tipo de conhecimento, a avaliação da literacia centra-se na capacidade de estabelecer relações complexas, a partir de elementos linguísticos, para atuação eficaz em sociedade. Para isso, necessita-se, por exemplo, que o/a aluno/a seja capaz de relacionar elementos textuais (partes de um texto, elementos explícitos e implícitos, textos de géneros diversos) com a sua prática social, em contextos concretos de uso. Trata-se de acionar determinados esquemas cognitivos (Piaget, 1975) que se supõem estar construídos pelo/as adolescentes no 9º ano de escolaridade. No entanto, este tipo de conhecimento, assim como qualquer outro, não se desenvolve automaticamente (Vygotsky, 1978) nem decorre da simples exposição aos elementos que o compõem (Lieberman, 2005, 2007, 2010), ou seja, a língua falada, escrita ou decodificada. Conforme indicam diversos estudos (Benavente, 1996; OCDE, 2018, 2015) a escolaridade não é o único fator responsável pela literacia de leitura.

Nesse sentido, as conceções dos sistemas educativos sobre o ensino de leitura e da língua materna, explicitadas em seus documentos curriculares, e as práticas pedagógicas dos/as professores/as ocupam lugar relevante no desenvolvimento do tipo de conhecimento linguístico construído e no que se pretende construir, conforme os contextos históricos e sociais.

Na educação básica, o ensino de língua portuguesa esteve historicamente centrado na componente normativa da gramática, numa vertente descritiva (Perez, 1991). Valorizava-se a transmissão vertical do conjunto de normas, tendo a frase como unidade de análise (Duarte, 2008). Com os regimes militares em Portugal e no Brasil, o ensino da língua materna passou a ter uma visão puramente instrumental, de modo a focar a componente comunicativa da linguagem (Fonseca, 1994; Malfacini, 2005; Duarte, 2008).

Em linhas gerais, o ensino da leitura esteve centrado na decodificação da cadeia fónica, na fluência oral e na entonação adequada. A interpretação, por sua vez, quase sempre apareceu reduzida à “extração do significado e a consequente apropriação da

informação veiculada pela escrita” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Considerava-se que o domínio dos elementos formais constitutivos da língua, especialmente as componentes fonológica, morfológica e sintática da gramática, seriam garantia de competência no uso social da mesma.

A partir da década de 1980, o ensino de língua portuguesa inicia um percurso de ressignificação do conteúdo a ser ensinado e do tipo de conhecimento a ser construído, com a influência da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Pragmática e da Análise do Discurso nas orientações curriculares da educação básica (Matêncio, 2001, Soares, 1996). O texto passa a ser considerado a unidade de análise (Fonseca, 1992; Kock & Elias, 2006) e o trabalho com os gêneros textuais e discursivos (Bakhtin, 1997) entra para o rol das práticas pedagógicas esperadas do/as professore/as. Nesta abordagem, os gêneros textuais, de que o texto é representativo, são entendidos como “entidade sócio-discursiva e formas de ação com alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (Marcuschi, 2008: 155). O próprio conceito de língua considera a sua relação social e histórica com aqueles que a produzem e consomem (Soares, 1996).

Estas três diferentes orientações pedagógicas têm inspiração, respetivamente, nas grandes correntes teóricas sobre o estudo da linguagem e da língua, a saber, o estruturalismo linguístico (Saussure, 1969), a concepção inatista da linguagem e a gramática universal (Chomsky, 1965, 2002) e a língua como prática social (Vygotsky, 1978, 2000; Bakhtin, 2003). Do estruturalismo linguístico herdou-se a concepção de língua como um todo composto por partes menores e interdependentes, cuja apreensão das partes garantiria o domínio do todo. O inatismo destacou a atividade cognitiva implícita na língua e deu à linguagem o estatuto de sistema universal de regras inatas e de níveis de hierarquização de análise, com ênfase na componente sintática. As abordagens sociointeracionistas, por sua vez, trouxeram aos estudos sobre a língua um olhar para além dos elementos puramente linguísticos, considerando-se os sujeitos, o meio e a sua ação como elementos constitutivos.

É esta última abordagem que suporta atualmente a avaliação da literacia de leitura realizada pelo PISA e por outras agências ou governos internos. Entretanto, a relação entre as concepções teóricas, as orientações curriculares, as práticas pedagógicas e os conhecimentos construídos pelos estudantes não é direta, nem automática. Os efeitos

finais, ou seja, a competência esperada dos estudantes, concorre sempre com os modelos anteriores, para além dos diversos outros fatores que influenciam a aprendizagem.

CAPÍTULO II

Literacia de leitura no PISA e no contexto europeu

2.1 Nota introdutória

De forma a analisar os referenciais da avaliação das aprendizagens da literacia de leitura no PISA e no contexto europeu, foram consultados os seguintes documentos:

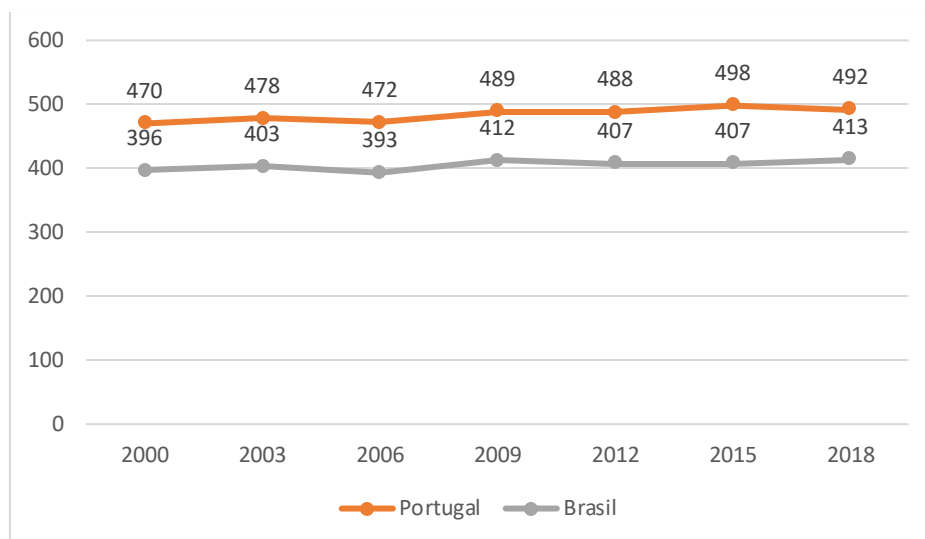
- O Relatório Internacional do PISA publicado no ano de 2019 pela OCDE;
- O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas.

2.2 Relatório Internacional do PISA 2019 (OCDE)

Será que os jovens estão preparados para utilizar no dia-a-dia o que aprendem dentro da sala de aula? Como já foi referenciado anteriormente, o PISA, realizado a cada três anos desde o ano 2000, tem por objetivo avaliar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e económica. Na última edição (2018), o PISA avaliou pela terceira vez a literacia de leitura como domínio principal. Portugal e Brasil têm participado no PISA desde 2000. Neste relatório sobre o desempenho dos alunos de 79 países obtidos a partir da avaliação de conhecimentos nas áreas da Matemática, Ciências e Leitura, a Literacia de Leitura é definida como a capacidade do aluno de compreender, usar, avaliar, refletir e envolver-se com os textos e, a partir deles, alcançar e desenvolver os seus objetivos, potenciais e participação na sociedade (OECD, 2019).

Numa análise comparativa, os resultados no âmbito da literacia de leitura revelam que Portugal e o Brasil têm vindo a progredir, conforme revela o Gráfico 1, na página seguinte. Entre 2000 e 2018, Portugal apresenta uma evolução positiva em mais 22 pontos e o Brasil em mais 17 pontos.

Gráfico 1
Literacia de Leitura no PISA, Portugal e Brasil (2000 a 2018)



Em traços gerais, ao nível da proficiência, o relatório da OCDE (2019) destaca que 80% dos alunos portugueses têm um nível 2 ou superior e, no caso brasileiro, cerca de 50% dos alunos não atingiram o mínimo de proficiência que os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O PISA 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Na avaliação do PISA 2018, foram identificados quatro processos pelos quais os leitores deveriam passar. O primeiro deles foi a avaliação de fluência de leitura, apresentada aos alunos a partir de uma variedade de sentenças, uma de cada vez, de forma a perguntar-lhes a coerência das mesmas. O segundo processo deu-se a partir da localização de informações, o qual foi dividido entre dois processos cognitivos específicos: a) localização e verificação, em que os leitores digitalizam apenas um único pedaço de texto para recuperar algumas palavras, frases ou valores numéricos sem a necessidade de compreender o texto global; b) procurar e selecionar o texto relevante, em que os leitores precisam lidar com vários pedaços de texto e, para localizar a informação desejada, precisam primeiro identificar o texto apropriado a partir dos organizadores de texto (como cabeçalhos, informações de origem e links). O terceiro processo envolveu a compreensão, tanto na representação do significado literal (os leitores devem parafrasear frases ou passagens curtas), quanto a integração e geração de inferências (os leitores

devem trabalhar com passagens mais longas para estabelecer seu significado real). Portanto, o último processo realizou-se a partir da avaliação e reflexão, o qual está dividido em avaliar a qualidade e a credibilidade a exigir que o leitor combine o conteúdo do que é dito no texto com pistas periféricas; a reflexão sobre o conteúdo e forma a avaliar se o conteúdo e a forma exprimem adequadamente a finalidade e o ponto de vista do autor e; a corroborar e lidar com conflitos de forma que precisam comparar informações entre os textos, reconhecer contradições entre pedaços de textos e decidir a melhor forma de gerir essas contradições (OECD, 2019).

Para além disso, na avaliação de leitura do PISA 2018 foram introduzidos testes adaptativos de forma a melhorar a precisão de medições entre os alunos a partir da distribuição do status socioeconómico. A avaliação de leitura foi dada a cada estudante de acordo com a forma que o mesmo se apresentou nas fases anteriores do teste. Assim, houve três etapas: 1) os alunos viram, pela primeira vez, um curto núcleo não adaptativo que consiste entre 7 e 10 itens e a grande maioria destes núcleos foram automaticamente pontuados. O desempenho dos alunos nesta etapa era classificado entre baixo, médio ou alto, a depender do número de respostas corretas. Os vários núcleos centrais de material entregue aos alunos não diferem de forma significativa em sua dificuldade. Nas etapas 1 e 2 havia dois formulários diferentes: comparativamente fácil e comparativamente difícil. Os estudantes que mostraram desempenho médio na primeira etapa foram igualmente suscetíveis de ser atribuído a uma etapa fácil ou difícil. Estudantes que apresentaram baixo desempenho tiveram 90% de chance de ser atribuído a uma etapa fácil e 10% de ser atribuído a uma etapa difícil. Os estudantes que tiveram um elevado desempenho tiveram uma possibilidade de 90% de ser atribuída uma etapa difícil e 10% de uma etapa fácil. Os testes adaptativos tornaram-se possíveis através da utilização de computadores de forma que não poderiam ter sido feitos a partir do uso de papel visto que não haveria possibilidade dos alunos serem avaliados enquanto completavam o teste, além disso, a desvantagem é que os alunos eram incapazes de voltar a uma questão anterior (OECD, 2019).

2.30 ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas

Neste documento, publicado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA, Eurydice), em 2011, há a identificação dos factores essenciais da aquisição de competências de literacia em leitura e a análise dos mesmos

nas políticas nacionais. No âmbito da avaliação, apresenta os tipos mais comuns no ensino obrigatório, a destacar a avaliação sumativa utilizada pelos professores como meio de comunicação aos alunos e aos encarregados de educação sobre o desempenho e também para a tomada de decisões no âmbito do percurso escolar e que pode ser identificada como a “recolha sistemática e periódica de informação, utilizada para formular um juízo, numa determinada data, sobre a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos” (EACEA, Eurydice, 2011: 42).

As estratégias de compreensão de leitura do ensino secundário inferior utilizam vários processos, que se elencam (EACEA, Eurydice, 2011):

- Fazer inferências ou interpretações durante a leitura de textos e gráficos: extrair significado além do literal, elaborar perguntas a partir do texto e encontrar as respetivas respostas, tirar conclusões com base num texto e fazer associações entre texto e imagens.
- Resumir textos e centrar a atenção selectivamente na informação mais importante: identificar as ideias principais distinguindo-as dos aspetos secundários nos textos, criar uma estrutura com títulos intermédios e identificar as personagens, os acontecimentos ou os elementos principais em obras literárias.
- Estabelecer ligações entre as diferentes partes de um texto: utilizar os elementos de organização de um texto (títulos, índice, índice remissivo) para procurar informação, formular e testar hipóteses sobre o conteúdo ou género do texto, reconhecer elementos estruturais (introdução, partes principais, fim, partes narrativas, diálogo, etc.) e apurar uma cronologia dos acontecimentos no caso de textos literários.
- Utilizar conhecimentos anteriores: relacionar os textos escritos com a experiência, a cultura e os conhecimentos pessoais (antes, durante e depois da leitura).
- Controlar a compreensão: esclarecer palavras e passagens que não tenham sido compreendidas de imediato, fazer perguntas e utilizar instrumentos de referência, reler passagens pouco claras e reformular parte de um texto com palavras próprias.
- Criar representações visuais: exprimir o conteúdo de textos escritos através de desenhos, elaborar diagramas com as diferentes fases de um texto, converter textos escritos em gráficos, quadros, ou torná-los mais literários, bem como imaginar os espaços cénicos ao ler uma peça de teatro.

CAPÍTULO III

Literacia de leitura em Portugal

3.1 Nota introdutória

De forma a analisar os referenciais da avaliação das aprendizagens da literacia de leitura do 10.º ano em Portugal, foram consultados um amplo conjunto de documentos, que se elencam:

- Decreto Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, sobre os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com principal destaque para os artigos 23.º, 24.º, 25.º, 27.º e 28.º.
- Relatório Nacional do PISA referente à Portugal publicado no ano de 2019 (Lourenço *et al.*, 2019) sobre o desempenho global e dos alunos portugueses na avaliação de conhecimentos nas áreas da Matemática, Ciências e Leitura do PISA.
- Aprendizagens Essenciais do 10.º ano – Português, homologado pelo Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de agosto (DGE, 2018) sobre a orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem de Português no 10.º ano.
- Programas e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário, publicado no ano de 2014 (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014) sobre a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos para o Ensino Secundário de Português.
- Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Gomes *et al.*, 2017) publicado no ano de 2017, enunciando os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva.

3.2 Decreto-lei n.º 55/2018, de 06 de julho

Este Decreto-lei refere-se aos princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens e procura explicar a avaliação interna das aprendizagens e a recolha de informação, mobilizando técnicas, instrumentos e procedimentos diversos.

O destaque vai em particular para os artigos 23.º, 24.º, 25.º, 27.º e 28.º, onde há a descrição de informações sobre avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, aponta duas finalidades: formativa e sumativa (art. 23.º). Destaca as várias provas: i) Provas de aferição; ii) Provas finais do ensino básico; iii) Exames finais nacionais; iv) Provas de aptidão artística; v) Provas de aptidão profissional. E, no âmbito das aprendizagens, a avaliação formativa deve assumir um carácter de continuidade e sistemático. Para o efeito, torna-se necessário recorrer a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, bem como à sua adequação aos destinatários e circunstâncias.

No artigo 24, é sublinhado que:

- A informação recolhida com uma finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
- A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. Este juízo global conducente à classificação não prejudica as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.
- A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, como envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.
- Na avaliação interna, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, constituem referencial os documentos curriculares.
- Através do artigo 25.º, o Decreto-lei tenta definir a avaliação externa das aprendizagens. Importa realçar aqui ela tem como referencial as aprendizagens consideradas essenciais. A avaliação deve mobilizar e integrar os saberes disciplinares, sobretudo as competências que se encontram inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A avaliação dos alunos dos

cursos científico-humanísticos integra exames finais nacionais, que se realizam no ano terminal da respetiva disciplina, nos termos seguintes: a) Disciplina de Português, da componente de formação geral; b) Disciplina trienal da componente de formação específica; c) Duas disciplinas bienais da componente de formação específica, de acordo com o percurso formativo próprio do aluno, ou uma disciplina bienal da componente de formação específica do curso frequentado e a disciplina de Filosofia. No caso dos cursos artísticos do ensino secundário, os alunos são avaliados por uma prova de aptidão artística. Nos cursos de carácter profissional, a avaliação dos alunos contempla a prova de aptidão profissional.

O que se espera, então, da avaliação? Que efeitos se podem esperar? O texto legislativo aponta no artigo 27.º alguns efeitos:

- A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.
- Enquanto processo de apoio às aprendizagens, a avaliação formativa recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos e apoia a sua orientação escolar e vocacional.
- A avaliação sumativa, que se realiza no final dos períodos letivos, dá origem a uma tomada de decisão.
- A avaliação materializa-se numa escala numérica de 0 a 20 valores nas várias disciplinas, módulos ou unidades de formação (de curta duração e em contexto de trabalho), de acordo com o artigo 28.º, 1, “c”.

3.3 Relatório Nacional PISA 2019 sobre Portugal

Neste relatório, sublinha-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos do PISA não tem como referências o currículo, “mas tem como principal objetivo avaliar os conhecimentos e as competências que os alunos de 15 anos adquiriram ao longo do seu percurso escolar e pessoal e que mobilizam para resolverem problemas do seu quotidiano” (Lourenço *et al.*, 2019: 21). De referir também que a caracterização da avaliação do PISA considera as dimensões de organização do domínio da literacia de leitura a partir dos processos cognitivos que estão organizados em localizar a informação, compreender e avaliar e refletir. De forma que “cabem os processos mentais que o leitor

utiliza para se movimentar num texto, ou entre textos, para compreender a mensagem que este veicula, para o comparar com as suas experiências ou com outros textos” (Lourenço *et al.*, 2019: 21).

No âmbito de localizar a informação, requer-se que o leitor consiga localizar um ou mais elementos de informação específicos de forma a encontrar e retirar a informação, a demonstrar a sua capacidade de descartar rapidamente o que é irrelevante para o que quer encontrar. No PISA, as tarefas envolvem a leitura de um único texto na diagonal de onde deve ser retirado determinada informação que pode ser composta por algumas palavras, uma frase ou por valores numéricos. Além de envolver o processo de procurar e seleccionar texto relevante que está relacionado à capacidade de seleção da informação de um ou de vários textos disponíveis (Lourenço *et al.*, 2019).

No PISA, as tarefas correspondentes abarcam a utilização de descritores do texto de informação sobre a fonte, de ligações integradas ou explícitas. Compreender: requer que o leitor processe o que leu para atribuir-lhe um significado através da:

- Elaboração de uma representação do significado literal do texto a partir da compreensão de uma frase ou pequeno excerto. No PISA, estas tarefas envolvem a correspondência entre uma referência parafraseada na questão e os elementos do texto. O aluno pode ter de ordenar ou estabelecer prioridades ou agregar informação numa parte limitada do texto. Além de integrar e fazer inferências a partir da construção de uma representação integrada do texto ou entre textos, assente em vários tipos de inferências que analisam a relação entre frases ou entre vários parágrafos que requerem relações de coerência. As inferências podem visar várias partes do texto ou a comparação entre o texto e a questão, podendo servir para identificar a ideia principal de um texto ou para elaborar um sumário ou dar um título ao texto (Lourenço *et al.*, 2019).

Além do processo de avaliar e refletir que requer que o leitor se baseie em conhecimentos para além do texto com a avaliação crítica e reflexão da qualidade da informação do conteúdo do texto. Os processos envolvidos são (Lourenço *et al.*, 2019):

- Avaliar a qualidade e a fiabilidade: em que o leitor pode verificar a validade, a atualidade, a rigorosidade e a independência da informação, além da identificação e avaliação da fonte e das credenciais do autor.
- Refletir sobre conteúdo e forma do texto e como isto pode estar relacionado ou ajuda a veicular a perspetiva do autor.

- Identificar e lidar com o conflito: são comparados vários excertos de texto ou vários textos em que o leitor atribui cada perspectiva ao seu autor, avalia a consistência das afirmações e a credibilidade das fontes.
- A fluência de leitura no PISA é um processo subsidiário da mobilização de outros processos utilizados na leitura com a finalidade de compreender a facilidade e a eficiência com que um indivíduo lê um texto para o compreender.

Na Organização do Domínio, o processo de leitura converge fatores que são específicos do leitor, do texto e da tarefa de leitura. O leitor carrega a sua motivação, os seus conhecimentos e outras capacidades cognitivas para a leitura, sendo esta influenciada pelos textos disponíveis, que podem variar quanto ao formato, à complexidade da linguagem ou à quantidade e, pelas circunstâncias da tarefa (o tempo disponível, a complexidade da tarefa ou a sua finalidade). Vejamos alguns exemplos: prazer pela leitura, procura de informação ou aprofundamento da compreensão. Fatores como a motivação, o interesse e a experiência do leitor relativamente à leitura são abordados nos questionários aplicados no estudo. Nas tarefas de leitura o aluno tem de compreender o significado literal das afirmações apresentadas num texto (contínuo) da página de uma instituição na internet, para escolher a resposta correta. Deve ser capaz de mostrar um item de seleção complexa, tendo a capacidade de refletir sobre os conteúdos e a forma do texto contínuo da mesma página de internet (mas de um separador diferente), de modo a dar a resposta correta (sim ou não) (Lourenço *et al.*, 2019).

3.4 Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho

Neste despacho, de 2018, sobre as aprendizagens essenciais de Português do 10.º ano, o destaque vai para a aula de Português, de que deve estar orientada para o desenvolvimento da competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios de relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e *cartoon*) apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. As ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno são:

- Manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido ou estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido;

- Compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio; colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais); sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual; inferir informação a partir do texto; avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação;
- Projetos de estudos e de pesquisa sobre os temas disciplinares e interdisciplinares que incluam, entre outros aspetos, o recurso a mapas de ideias, esquemas, listas de palavras;
- Compreensão de texto em atividades interdisciplinares sobre diferentes géneros textuais.

3.5 Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

Neste documento, de 2014, em que se pretende definir um padrão do que é ensinado nas escolas, considera-se que o domínio da Leitura tem como “objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica através da sua observação em textos escritos” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014: 9). Além disso, no conjunto dos nove objetivos gerais, estão presentes a leitura e a interpretação de textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, de forma “a apreciar criticamente o seu conteúdo e a desenvolver consciência reflexiva das suas funcionalidades” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014: 11). Os autores defendem “uma perspetiva integradora do ensino do Português”, valorizando “as suas dimensões cultural, literária e linguística” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014: 10).

3.6 Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória

Este documento, traduzido no Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, afirma-se como uma referência educacional na qualidade de matriz comum ao nível curricular para as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória de forma a assumir um compromisso a partir de princípios fundamentais de orientações para planeamento, realização e na avaliação interna e externa da aprendizagem. Assim, no que diz respeito às práticas pedagógicas e didáticas, estas têm o intuito de adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Logo, foram apresentados um conjunto de ações relacionadas com a prática docente determinantes para o

desenvolvimento do perfil dos alunos, sendo elas: a abordagem dos conteúdos de cada área do saber a partir de materiais e recursos diversificados associando -os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere; a organização do ensino de forma a prever a experimentação de diversas técnicas, instrumentos e formas de trabalho e a promover intencionalmente atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem com o objetivo de integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; organização do ensino de forma a prever a utilização crítica de diversas fontes de informação e das tecnologias da informação e comunicação; promoção de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criação de espaços e tempos na escola para que os alunos intervenham de forma livre e responsável; valorização, na avaliação das aprendizagens do aluno, do trabalho de livre iniciativa, com o incentivo à intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (Gomes *et al.*, 2017).

3.7 Síntese

A análise dos documentos selecionados nesta investigação e da literatura consultada permitem verificar que a avaliação das aprendizagens deve mobilizar a recolha de informação, recorrendo a técnicas, instrumentos e procedimentos diversos e considerados adequados. Para o efeito, existem várias provas (aferição, finais, exames, aptidão). Esta avaliação tem de obedecer a princípios orientadores de conceção e de operacionalização, havendo legislação específica sobre o assunto. No sistema de ensino português e europeu, a avaliação formativa é realizada, normalmente, pelos professores de uma forma permanente no âmbito das atividades letivas ao longo de todo o ano escolar. Pretende-se, assim, o controlo e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As aulas de língua portuguesa em Portugal devem estar orientadas para o desenvolvimento da competência da leitura centrada em textos próprios de relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e *cartoon*) apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. As ações estratégicas de ensino devem ser orientadas para o perfil dos alunos. Na procura de uma escola que possa fazer a diferença, torna-se necessário

repensar os currículos, as práticas educativas (que continuam a estar fechadas na sala de aula) e os modos de avaliação.

No âmbito do PISA, que pretende avaliar competências e não currículos, dos jovens com 15 anos de idade, estão identificados vários processos no âmbito da literacia de leitura. O processo de leitura converge para fatores que são específicos do leitor, do texto e da tarefa de leitura.

CAPÍTULO IV

Literacia de leitura no Brasil

4.1 Nota introdutória

No âmbito da Educação Básica, em especial no que incide sobre a literacia de leitura, e em particular sobre as referências da avaliação das aprendizagens, foram consultados os seguintes documentos do Brasil:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O destaque vai para os artigos 8º, 9º, 12 e 13 que tratam da organização da educação nacional e para os artigos 24 e 31-A, sobre as disposições gerais da educação básica.
- Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. O destaque vai para o artigo 8º que sugere práticas de atividades para as propostas curriculares do ensino médio, e para o artigo 27, que valoriza a leitura como algo essencial.
- Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), que institui a Etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular. O destaque vai para o artigo 11, inciso I, que apresenta as competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias, e para o artigo 12, que estabelece o prazo para a adequação dos currículos.
- Portaria n.º 458, de 05 de maio de 2020 (Brasil, 2020), que institui normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC; SEB & DICEI, 2013), que estabelecem a base nacional comum de forma a orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018), documento que possui um caráter normativo, de referência obrigatória para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas da educação básica brasileira e onde é

definido o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das redes de ensino dos âmbitos público e privado.

- Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – de 2017 (INEP, 2019) documento que contextualiza, informa os métodos e objetivos da avaliação.

De referir que se utilizaram as grafias aceitas e de uso comum no Brasil.

4.2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o dispositivo normativo que estabelece as diretrizes gerais e as bases da educação nacional. O destaque vai para os artigos 8º, 9º, 12 e 13 que tratam da organização da educação nacional e para os artigos 24 e 31-A, sobre as disposições gerais da educação básica.

Quanto à questão da avaliação, somente aparece no artigo 24, inciso V, “a”, onde há a referência de que o desempenho do rendimento escolar do aluno será observado a partir de avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Os outros artigos mencionados são para compreensão da organização da educação básica nacional que é realizada a partir de um regime de colaboração interfederativa (art 8º). Ou seja, A União é responsável, conjuntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por elaborar o Plano Nacional de Educação e estabelecer competências e diretrizes que sejam norteadores dos currículos e dos seus conteúdos mínimos, segundo o artigo 9º, incisos I e IV. Também possui a responsabilidade de assegurar a avaliação do rendimento de todo o percurso da educação básica em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de definir prioridades e melhorias da qualidade do ensino (artigo 9º, VI), de forma que essa avaliação atualmente é realizada a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

No âmbito dos estabelecimentos de ensino, estes devem elaborar e executar suas próprias propostas pedagógicas a respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino (artigo 12.º, inciso I), além disso, os docentes ficam responsáveis por participarem da elaboração da proposta pedagógica, da elaboração e cumprimento de um plano de trabalho, do estabelecimento de estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento e de participar integralmente do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (artigo 13.º).

A verificação do rendimento escolar da educação básica será a partir da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, de forma a prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (artigo 24.º, inciso V, “a”).

Na parte da LDB referente ao Ensino Médio, o artigo 35-A estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem de acordo com a diretrizes do Conselho Nacional de Educação, sendo uma das áreas abrangidas a de linguagens e suas tecnologias. Além disso, no parágrafo 8º, apresenta que as redes de ensino devem realizar atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line como formas de abordagens dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação processual e formativa.

4.3 Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018

Este ato administrativo normativo atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. O destaque vai para o artigo 8º que sugere práticas de atividades para as propostas curriculares do ensino médio, e para o artigo 27 que valorizam a leitura como algo essencial.

O inciso IV do artigo 8º atribui às propostas curriculares do ensino médio o dever de organizar os conteúdos, metodologias e formas de avaliação a partir de algumas atividades, sendo elas: atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas.

De forma que no artigo 27, especificadamente nos incisos IV e XX, no âmbito das propostas pedagógicas das unidades curriculares, consideram ser essencial a valorização da leitura em todos os campos do saber e a produção de medias nas escolas através da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura, de forma que os alunos analisem o papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade.

4.4 Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018

Este ato administrativo normativo institui a Etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular como o final da Educação Básica brasileira. O destaque vai para o artigo 11, inciso I que apresenta as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e para o artigo 12, que estabelece o prazo para a adequação dos currículos.

O artigo 11, inciso I, não menciona diretamente a literacia de leitura, mas estabelece as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. São elas:

- A compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais de forma a mobilizarem esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos campos de atuação social e nos meios de comunicação, para ampliar as formas de participação social, além da percepção e das possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade;
- A compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder referentes às práticas sociais de linguagem, de forma a respeitar as diversidades e a pluralidade de ideias e posições com base em princípios e valores fundamentados na democracia, na igualdade e Direitos Humanos, a exercitar o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflito e a cooperação e a combater preconceitos de qualquer natureza;
- Utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, a respeitar o outro com a promoção dos Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional, nacional e global;
- A compreensão das línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, a reconhecer suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas;
- A compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- A apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais a considerar todos os âmbitos geopolíticos e a mobilização de seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, a exercer protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

- A mobilização de práticas de linguagem no universo digital, a considerar as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

O artigo 12.º institui que o alinhamento dos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes escolares à BNCC-EM deveria estar concluída até o início do ano letivo de 2020, para que a completa implantação fosse realizada no ano de 2022, o que ainda não ocorreu.

4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Este documento elaborado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica e pela Diretoria de Currículos e Educação Integral estabelece diretrizes para a formação de uma estrutura da base nacional comum de forma a orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Logo nas páginas iniciais do documento são levantados alguns questionamentos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, a antiga prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como:

Teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? (MEC; SEB & DICEI, 2013:13).

Assim, indicam que a partir desses questionamentos não haveria alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais, por isso, há o apontamento de que a proposta do Conselho Nacional da Educação de ter uma Base Nacional Comum para nortear as avaliações e elaborar livros didáticos e outros documentos pedagógicos seria uma possível alternativa (MEC; SEB & DICEI, 2013).

O documento indica que o projeto político-pedagógico de atividades da comunidade educacional deve entrecruzar o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte de forma a englobar diversas orientações, entre elas, a valorização da leitura em todos os campos

de conhecimento, a desenvolver a capacidade de letramento dos estudantes (Da Educação, 2013).

“As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais indicam três dimensões básicas de avaliação: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes de Educação Básica” (MEC; SEB & DICEI, 2013, 175). Portanto, a avaliação da aprendizagem é desenvolvida a partir da proposta expressa no projeto político-pedagógico da escola e deve assumir caráter educativo, viabilizando a análise do aluno quanto ao seu percurso e em relação aos professores e à escola, a identificação de dificuldades e potencialidades individuais e coletiva. A avaliação institucional interna varia de acordo com o plano de trabalho e da proposta pedagógica da escola, de modo que a instituição analise os seus avanços e perceba aspectos para uma reorientação. Já a avaliação de redes de ensino está sob responsabilidade do Estado, que no âmbito nacional é contemplada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir dos resultados de aprendizagem no campo da Língua Portuguesa e da Matemática.

Quanto à avaliação de aprendizagem, o Conselho Nacional de Educação recomenda que “o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório” (MEC; SEB & DICEI, 2013: 52)

No campo político pedagógico descrito na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o artigo 16, incisos IV e XX, conferem a necessidade da valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber e da produção de médias nas escolas com atividades que desenvolvam habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação da sociedade (MEC; SEB & DICEI, 2013).

4.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para as redes de ensino dos âmbitos público e privado, a ser referência para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas da educação básica do Brasil.

A BNCC tem como foco para as decisões pedagógicas o desenvolvimento de competências que são definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (MEC, 2018: 8), de forma que prevê orientações do que os alunos devem “saber” e do que devem “saber fazer” (MEC, 2018: 13). Além disso, funciona a partir do regime de

colaboração interfederativa entre a União, os Estados e Municípios. Compete à União a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a promoção e coordenação das ações e políticas referentes à avaliação, elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada (MEC, 2018).

No Ensino Médio, que compreende os três últimos anos da educação básica, o conjunto das competências específicas e das habilidades tem por objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral a fazer um trabalho articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Em referência à área de Linguagens e suas Tecnologias, há o foco na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica quanto aos diferentes usos das linguagens, na apreciação e participação em manifestação artísticas e culturais; e no uso criativo dos diversos media. De forma a perceber que a etapa do conhecimento, da compreensão, da exploração, análise e utilização de diferentes linguagens esperada no Ensino Fundamental seja usada como base (MEC, 2018).

Os itinerários formativos estratégicos que são utilizados para a flexibilização da organização curricular possibilitam opções de escolha aos estudantes para o foco em uma área de conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas. A área de Linguagens e suas Tecnologias, é composta por itinerários integrados a partir do

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para a aplicação de diferentes linguagens nos contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudar em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, LIBRAS, dentre outros, a considerar o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (MEC, 2018: 477).

A BNCC dialoga com as contribuições da investigação acadêmica e de currículos estaduais já existentes no país. Além do mais, no Ensino Médio, espera-se que o aluno consolide e amplie as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens (MEC, 2018).

No âmbito da Língua Portuguesa, a leitura continua a ser objeto central no Ensino Médio a partir do aumento da complexidade dos textos lidos e com foco maior em habilidades que desenvolvem reflexão sobre textos e práticas, como analisar, avaliar, apreciação ética, estética e política, valorar, validar, crítica, demonstrar etc. Além disso, há a inclusão de obras da tradição literária brasileira e das literaturas portuguesa, indígena, africana e latino-americana (MEC, 2018).

As práticas de linguagem se dividem entre os seguintes campos de atuação social: campo da vida pessoal; campo da vida pública; campo jornalístico-mediático; campo artístico-literário e campo das práticas de estudo e pesquisa. No que se refere à leitura, há a composição de habilidades comuns entre todos os campos e os específicos de cada um que serão descritos a seguir, com exceção para o campo de vida pessoal e da vida pública.

As práticas de leitura comuns a todos os campos de atuação são (MEC, 2018: 506-509):

- Relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto socio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica;
- Estabelecer relações entre as partes do texto, a considerar a construção composicional e o estilo do gênero, a reconhecer adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática;
- Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades;
- Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
- Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade;

- Analisar elementos e aspetos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão;
- Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola;
- Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

O campo das práticas de estudo e pesquisa tem o objetivo de desenvolver as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização, como a incrementação dos processos de busca e seleção de informações a partir de recorte objetivo e foco no que é essencial (MEC, 2018: 515-518):

- Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão;
- Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais;
- O campo jornalístico-mediático pretende incorporar a prática da leitura à diferentes gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (MEC, 2018: 519-522):

- Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos;
- Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia;
- Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites, etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*);
- Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade;
- Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se

implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade;

- Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

O campo artístico-literário objetiva a ampliação do repertório de leituras e da seleção de obras de forma que os alunos apreendam os níveis de leitura presentes nos textos e nos discursos dos seus respectivos autores, além do desenvolvimento da capacidade de resgate da historicidade dos textos a partir do entrecruzamento de diálogos e os movimentos de manutenção da tradição e ruptura, tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Também devem ser introduzidas as literaturas africana, afro-brasileira, indígena, contemporânea e obras de tradição brasileira e de língua portuguesa de forma a aprofundar as relações com períodos históricos, artísticos e culturais (MEC, 2018: 523).

As práticas e parâmetros para a progressão curricular envolvem a oferta diversificada de produções que aproximem os estudantes de culturas que se manifestam na formação identitária das diversas regiões do Brasil, a ampliação do repertório com obras mais complexas dos clássicos brasileiros e estrangeiros e a seleção de perspectivas comparativas e dialógicas a considerar diferentes gêneros literários, culturas e temas (MEC, 2018: 524).

Além disso, o aluno deve perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários, analisar as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico ou de momentos diversos de forma que os professores também devem estimular a participação

dos alunos em eventos, como saraus, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, clubes de leitura entre outros (MEC, 2018: 525).

4.7 Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020

Esta Portaria institui as normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, visto que, em 2018, foram realizadas reformas no processo da avaliação da educação brasileira. De forma que para se adequar à BNCC (que ainda está no processo de implementação), este dispositivo traz os objetivos e como serão realizados os processos do Sistema de Avaliação da Educação Básica. O destaque vai para os artigos 3.º, 8.º e 9.º. O art.º 3.º sublinha que os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e são eles:

I - Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb:

- Art. 8º - O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.
- Parágrafo único. O Saeb propiciará a aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da educação básica.
- Art. 9º - Os resultados do Saeb deverão possibilitar:
 - IV - a implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas;
 - VII - a avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos.

4.8 Relatório SAEB 2017

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é um conjunto de avaliações externas em larga escala que através de testes e questionários aplicados a cada dois anos realiza um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que interferem no

desempenho do estudante dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Os testes de língua portuguesa têm como foco a leitura, de forma que objetivam a avaliação da aprendizagem a partir da verificação da capacidade dos alunos de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação a exigir do leitor a demonstração das habilidades “como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar” (INEP, 2019: 23).

A avaliação nos testes de desempenho é realizada a partir do método de múltipla escolha, que se divide em três partes: texto-base, enunciado e alternativas. O texto-base representa o elemento motivador da situação-problema e pode ter um ou mais textos verbais ou não-verbais. O enunciado traz a instrução da tarefa a ser realizada, e as alternativas trazem as possibilidades de respostas para a situação-problema (INEP, 2019).

A matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano se divide em seis tópicos com seus respectivos descritores. São eles (INEP, 2019: 25-26):

- Nos procedimentos de Leitura, o aluno deve localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um facto da opinião relativa a esse facto.
- Nas implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto o aluno deve interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso, como propagandas, quadrinhos etc.; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Na relação entre textos, o aluno deve reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será percebido.
- Na coerência e coesão no processamento do texto, o aluno deve estabelecer relações entre partes de um texto, a identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias de um texto;

identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas, marcadas por conjunções, advérbios etc.

- Nas relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, o aluno deve identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.
- Na variação linguística, o aluno deve identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Em relação aos questionários, o objetivo é de analisar o nível socioeconômico, a participação da família e as atividades pedagógicas desenvolvidas. No caso dos professores há o questionamento sobre a formação docente, experiência profissional, condições de trabalho, dificuldades de aprendizagem dos alunos, violência no ambiente escolar, recursos didáticos e práticas pedagógicas (INEP, 2019).

No questionário do professor, a seção sobre práticas pedagógicas procura saber quais delas são realizadas, sendo o bloco geral caracterizado por práticas como proposição e correção de dever de casa, desenvolvimento de atividades em grupo e de projetos temáticos, proposição de cópia de atividades de livros ou da lousa, estímulo à argumentação. E, em um bloco específico, procuram levantar informações quanto ao ensino de Língua Portuguesa, nomeadamente sobre atividades como promoção de discussões a partir de leitura de jornais ou revistas, utilização de contos, crônicas ou outros gêneros textuais para exercícios de gramática (INEP, 2019).

A avaliação do Saeb possui uma escala de proficiência de acordo com as habilidades desenvolvidas e acumuladas pelos alunos. Para o 9º ano do ensino fundamental indica os seguintes níveis (INEP, 2019: 50-51):

- Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225: os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens;

- **Nível 2:** Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
- **Nível 3:** Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances;
- **Nível 4:** Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romances. Inferir o efeito

de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos;

- Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances;
- Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350: os estudantes provavelmente são capazes de: identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas;
- Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas;

- Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375: os estudantes provavelmente são capazes de: localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar factos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

4.9 Síntese

Na legislação brasileira consultada, a leitura é o objeto central no âmbito do ensino da língua portuguesa no ensino médio e a avaliação da aprendizagem que deve prevalecer também é de caráter formativo, realizada de forma contínua e cumulativa com base nos aspetos qualitativos. O projeto pedagógico da escola também deve considerar na avaliação o perfil de cada aluno a partir de sua relação com os professores, com a escolas e o seu comportamento diante de suas relações individuais e coletivas. A prática de leitura no ensino médio é utilizada como forma de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, além da consciência da aplicação e uso da língua em diversos contextos sociais. As abordagens dos conteúdos e as formas de avaliação estão divididas entre atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online. Por outro lado, verifica-se que a organização do ensino deve prever a experimentação de técnicas, de instrumentos e de formas de trabalho diversificados, na sala de aula ou fora dela. Com isso, procura-se levar, entre outros aspetos, a um questionamento da realidade e a integração de saberes, a organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem e a tomada de consciência de si e dos outros.

Em suma, a avaliação externa no Brasil contribui para que as instituições de ensino avaliem seus avanços e organizem aspetos para reorganização do seu projeto pedagógico. No âmbito do Saeb, que avalia externamente o desempenho dos alunos do 9º ano, os testes de língua portuguesa têm como foco o desenvolvimento de competências de leitura a partir de gêneros literários distintos, como reportagens, artigos de opinião, crônicas, romances, contos, poemas, entre outros, e que exige na avaliação as atividades de localizar, identificar, reconhecer, associar, comparar, interpretar, deduzir, inferir e hierarquizar.

CONCLUSÕES

A análise do material recolhido permitiu-nos traçar um conjunto de conclusões sobre os temas de interesse do AVAL, que apresentamos a seguir separados em tópicos, apenas a título de uma melhor organização didática.

Avaliação pedagógica e resultados escolares:

- Tanto Portugal como o Brasil contemplam avaliações de âmbito interno e externo. Em ambas as modalidades, a finalidade última, ou seja, o objeto de análise, é o conjunto das aprendizagens esperadas ao fim do segmento de ensino, entendidas não como aprendizagens de conteúdos, mas de competências a ser desenvolvidas pelos alunos.
- No âmbito interno, a avaliação é predominantemente formativa e destina-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem, à (re)definição de estratégias pedagógicas e à adequação das aprendizagens previstas nas diretrizes curriculares ao contexto de cada escola e aos ritmos dos estudantes. Quer em Portugal quer no Brasil, os documentos consultados apontam para a prevalência do aspeto qualitativo, próprio da avaliação formativa, sobre o quantitativo, próprio da avaliação sumativa. Entretanto, para fins de classificação e de progressão na escolaridade, é a avaliação sumativa a modalidade utilizada nos dois países.
- Relativamente à avaliação externa, há semelhanças e diferenças entre os dois países. As semelhanças vão no sentido de ambos terem órgãos específicos responsáveis pela avaliação externa; de esta forma de avaliação ser “porta de entrada” para o ensino superior, embora no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio não tenha sido pensado inicialmente para esta finalidade; de assumirem a avaliação sumativa como modalidade privilegiada nos respetivos exames; de centrarem a avaliação em competências. As diferenças referem-se ao segmento avaliado e ao “valor” da avaliação. No contexto do Brasil, há uma Política Nacional de Avaliação, formada por três tipos de avaliação externa, com finalidades distintas: 1) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), modalidade não classificatória que utiliza um conjunto de instrumentos e fornece estatísticas e evidências sobre a “qualidade” da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio; 2) o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), responsável por certificar competências de pessoas fora da idade escolar que não tenham cursado a Educação Básica; 3) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizado, atualmente, para acesso ao Ensino Superior.

Relativamente ao ensino da língua portuguesa e literacia de leitura, podemos retirar as seguintes conclusões:

- De acordo com a documentação consultada, o ensino da língua portuguesa nos dois países organiza-se em torno do desenvolvimento de competências para o uso da língua em sociedade. Assume o texto como elemento central e o trabalho com géneros textuais específicos para cada etapa escolar. Entretanto, o trabalho com o texto é realizado sob distintas perspetivas em cada um dos países.
- Em Portugal, o domínio da leitura aparece relacionado com as capacidades de avaliação crítica, exposição e argumentação a partir da observação do texto. Percebe-se uma maior ênfase no objeto texto, a partir do qual são exploradas as capacidades de localização e seleção da informação, análise crítica, interpretação e desenvolvimento de consciência reflexiva sobre as suas finalidades. Quando relacionamos os objetivos e descritores das Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário com os indicadores utilizados pelo PISA para avaliar a literacia de leitura, nota-se claramente que ambos são similares: localizar a informação, compreender, avaliar e refletir. Desse modo, o tipo de trabalho desenvolvido com a leitura parece preparar bem os estudantes para o tipo de teste realizado pelo PISA, que, apesar das suas limitações, não pode ser ignorado dado a sua credibilidade técnica e tecnológica.
- No Brasil, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio apresenta o trabalho com a leitura centrado igualmente no texto, mas assume uma perspetiva de leitura como prática de linguagem, ou seja, destaca mais a componente enunciativo-discursiva da linguagem, o seu lugar na constituição social, do que as características mais internas e estruturantes do texto. Para além desse aspeto, a BNCC e os outros documentos consultados põem em relevo também as variações linguísticas, os textos não

verbais e o seu uso em diferentes campos de atuação, nomeadamente o campo da vida pessoal, o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-mediático e o de atuação na vida pública. Se tomarmos uma vez mais os processos cognitivos analisados nas provas do PISA, vemos claramente que há uma discrepância entre as duas propostas, já que as orientações da BNCC dão mais ênfase à avaliação e à reflexão e pouco destacam os dois primeiros indicadores: localização e compreensão da informação a partir dos elementos textuais. No entanto, quando se trata dos indicadores avaliativos da proficiência de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a matriz de referência apresenta indicadores estritamente relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelo PISA: localizar a informação, compreender, avaliar e refletir.

PARTE II

ENTREVISTA I

Entrevistas realizadas em Portugal

1.1 Nota introdutória

A primeira entrevista realizou-se no dia 05 de maio de 2020, no Real Colégio de Portugal, instituição privada sediada em Lisboa. A segunda entrevista teve lugar no dia 06 de maio de 2020, na Escola Secundária André de Gouveia, instituição pública, em Évora. Dois professores de língua portuguesa, do sexo feminino, com 46 e 50 anos, do 10.º ano de escolaridade foram contactados e prontificaram-se a colaborar, prestando o seu testemunho sobre a avaliação do português neste nível de ensino. Um guião de entrevista semiestruturada foi preparado (cf. em Anexo), tendo por objetivos específicos: saber como se processa o ensino da língua portuguesa em Portugal; conhecer as boas práticas no âmbito da literacia de leitura.

De referir que o sistema educativo em Portugal é regulado pelo Estado através de dois Ministérios: o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. A educação é iniciada para todos os alunos no ano em que completam os 6 anos de idade e termina quando o aluno fizer 18.º (12.º ano de escolaridade). O ensino obrigatório divide-se em três grandes partes: ensino primário, ensino básico e ensino secundário. O ensino superior assume um carácter facultativo, isto é, para quem pretende prosseguir os seus estudos num nível superior.

1.2 Entrevista 1

P1. Apresentação do docente

R. Chamo-me [Entrevistado 1], tenho 46 anos e sou professora de português do 2º e 3º ciclos, mestre em Estudos de Língua Portuguesa.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. 7 anos de ensino e 15 anos de tutorias e acompanhamento e preparação individual de alunos na área do português.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Estive no Colégio D. Afonso V, em Sintra, e atualmente estou no Real Colégio de Portugal, no Lumiar.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Existiram alterações profundas, essencialmente a nível do funcionamento da língua (gramática), no entanto, a nível dos conteúdos literários foram-se perpetuando os mesmos autores, com algumas alterações a nível de escolha de textos.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. A língua portuguesa está presente e espalhada por todo o mundo, quer a nível da sua própria presença enquanto língua oficial (mais de 10 países em que o português é língua oficial), quer enquanto base de uma grande parte de dialetos que se falam em todos os países de língua e expressão portuguesas. Para além disso, é uma língua muito procurada a nível das aprendizagens, quer como PLNM, quer como PL2. Temos um papel fundamental na construção do cidadão global e multicultural que procura aprender o português enquanto uma segunda língua.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. Percebermos em concreto a questão da multiculturalidade e o papel da inclusão, respeitando e criando pontes de comunhão entre a língua portuguesa e a cultura de origem do aluno de Português Língua não materna ou língua segunda.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. Cativo-os a descobrir os seus gostos, a saírem da sua zona de conforto e a procurarem novas leituras. Estímulo com sugestões adequadas à idade e partilhando e promovendo momentos de discussão sobre textos e autores. Lanço muitos desafios de pesquisa. Estímulo a que sejam os próprios “pescadores” dos seus livros.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. Faço muita leitura partilhada em sala de aula. Tiro, pelo menos, um tempo letivo semanal para dedicar à leitura em grupo. Para além disso, lanço sugestões de leitura (um leque variado de livros e autores dentro do plano nacional de leitura, que devem pesquisar e conhecer, para depois, então, fazerem a escolha acertada) Neste caso em concreto, afiro as suas competências através de fichas de averiguação de leitura ou trabalhos individuais de exposição oral.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. Sim. É uma das componentes avaliativas da disciplina de português. expressão e compreensão orais – domínio da oralidade.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Os alunos participam sempre com as suas sugestões, que adequo de forma sustentada. De outra forma não fazia sentido. Ninguém lê obrigado o que não gosta e a leitura tem de ser prazerosa e não uma obrigação. A maior parte das vezes, proponho elegermos um leque de seis, sete livros, dentro daqueles que nos são indicados pelo plano nacional de leitura e os alunos procedem às suas escolhas e decisões.

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sim, sempre.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Tento enquadrá-las, dentro da medida do possível, nas aprendizagens, retirando exemplos e contextualizando (na maior parte das vezes usando excertos para análise). É uma forma de os estimular e de evidenciar a assertividade das suas escolhas.

P10.4 Qual é a recetividade dos alunos nessa escolha?

R. Adoram poder ser eles a escolher. Aliás, a imposição é o maior erro. Muitos dão sugestões originais.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Nos cinco tempos semanais que são atribuídos à língua portuguesa, procuro sempre reparti-los pelas três grandes áreas de domínio. funcionamento da língua (gramática), educação literária e expressão oral e escrita. Tenho sempre em conta que há alunos que têm mais apetência para uma área do que outra e, por isso, tenho de valorizar todas, na mesma proporção. Tento dar sempre um sentido prático às aulas, por forma a cativá-los. novas leituras, análise e interpretação proactiva, promoção de exercícios práticos com resolução por parte dos alunos (com a minha orientação). Trabalhos de grupo orientados com base nas obras literárias escolhidas para serem lidas e trabalhadas. Promoção das artes interpretativas. das obras lidas, os alunos escolhem uma para representar.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. Existe um leque de boas práticas que podem facilmente ser implementados, havendo vontade, claro. Por exemplo. formação de clubes de leitura e análise; grupos de discussão sobre as várias tipologias textuais; jogos de palavras; jogos gramaticais.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Sim, tem muita influência, principalmente enquanto “medidor” das necessidades e promotor das aprendizagens adequadas, na perspetiva em que é um programa de avaliação do desempenho escolar. Cada vez mais, temos de ter consciência que a avaliação escolar das metodologias, dos percursos programáticos e do sucesso da sua implementação tem de ser observado e questionado, para poder melhorar e ser adequado às necessidades de uma sociedade em constante mutação. Só avaliando é que podemos melhorar as nossas práticas e os resultados educacionais, ajustando e adequando a uma realidade que cada vez é mais mutante. Penso que terá um forte papel na inclusão, em virtude da cada vez maior multiculturalidade do tecido educativo.

1.3 Entrevista 2

P1. Apresentação do docente

R. [Entrevistado 2], 50 anos, natural de Lisboa, residente em Évora. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante Português/Inglês. Mestre na área da Literatura para a Infância. A frequentar o programa de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. Sou professora de Português desde 1992.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Atualmente, encontro-me a lecionar no Agrupamento de Escolas André de Gouveia.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Desde o início da minha carreira, já testemunhei algumas alterações. Comecei por lecionar o programa que tinha aprendido na escola secundária. Nessa altura parecia que o currículo e o programa pouco mudavam, no entanto, a partir do ano 2000 as mudanças

aconteceram de forma bastante rápida. Julgo que essa mudança derivou, essencialmente, das orientações das estruturas transnacionais que, no meu ponto de vista, passaram a orientar e, conseqüentemente, alterar a política educativa em Portugal. Tivemos novos programas entre 2001 e 2014, tanto no ensino básico como no secundário e múltiplas mudanças (Inclusive na terminologia linguística usada na disciplina). Inicialmente, novos programas com o trabalho a focar-se no trabalho por competências e descritores de desempenho. As polémicas metas curriculares. Depois novos programas (2014) e o trabalho a incidir na aquisição de conhecimentos por domínios. Atualmente, o programa de 2014 tem de articular-se com os novos documentos estruturadores do currículo – Aprendizagens essenciais e Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória - cujo trabalho se foca no desenvolvimento de “Skills”, uma vez que a escola inclusiva deve preparar os alunos para os desafios da modernidade.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. A disciplina de português, no contexto do currículo, é, sem dúvida uma disciplina com um carácter único, porque é objeto de estudo, mas é também usada de forma instrumental, porque é usada na comunicação diária. Nesta dimensão, o trabalho realizado na aula de português, por meio do trabalho realizado nos diferentes domínios, deve possibilitar o crescimento individual dos alunos enquanto cidadãos. Acredito que a disciplina e os conteúdos do programa, permitem desenvolver/ estimular o pensamento crítico, que na minha opinião é essencial para o cidadão do século XXI.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. Na minha opinião, é essencial desenvolver nos alunos a capacidade de olhar o mundo à sua volta e interpretá-lo criticamente.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. Promovo sempre a leitura através do Projeto Individual de Leitura, já o tenho feito de várias formas. Todos os anos gosto de experimentar algo diferente. E também do concurso Nacional de Leitura e também de outros concursos de dimensão regional (Leituras na Planície).

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos?

R. Reconheço que fomentar o gosto pela leitura é um desafio para o professor. Os alunos, de um modo geral, dizem que não gostam de ler, mas gostam muito de ouvir histórias. Eu, conto algumas nas minhas aulas... Para avaliar a competência leitora, uso sempre

tipologias textuais diversas e tento que os textos da atualidade falem com os clássicos ou vice-versa. É importante chegar a todos, mas nem sempre se consegue. Muitos alunos têm dificuldade em interpretar/ compreender o sentido mais profundo do texto devido à falta de vocabulário.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. O domínio da Leitura implica a compreensão de textos complexos e a sua articulação com outros domínios, nomeadamente o da Oralidade. Ambos os domínios têm como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual. No ensino secundário o trabalho com a leitura prende-se com dois objetivos: Ler para interpretar e ler para apreciar textos literários.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

R. As leituras obrigatórias são as que estão estipuladas pelo programa ao nível da Educação Literária e, como já disse anteriormente, os textos não literários que os alunos leem nas minhas aulas entram sempre em diálogo com os temas que os textos literários abordam.

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Nas leituras obrigatórias do programa, às vezes. Têm espaço para escolher quando são trabalhos no âmbito de algum projeto ou trabalho de pares

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sempre.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Não.

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. Acho que positiva.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Tento diversificar o mais possível as atividades. Uso tudo o que é possível: metodologia de projeto, trabalho de grupo, trabalho de pares, trabalho entre pares e sempre que possível em articulação com outras disciplinas. Este ano, o plano de Desenvolvimento de Autonomia Curricular (DAC) de uma turma de 10º ano chama-se “À janela do Museu” e

envolve as disciplinas de Física e Química, Biologia, Português, Filosofia. Vais ser uma parceria com o Museu de Évora e o Laboratório Hercules.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. Para além do Concurso Nacional de Leitura e o Concurso Leituras na Planície, existem outras atividades em colaboração com as Bibliotecas do Agrupamento.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

R. Sim, acho que tem impacto nas medidas políticas adotadas. Quanto à avaliação da literacia de leitura não sei se consigo fazer essa avaliação.

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Acho que já respondi.

ENTREVISTA II

Entrevistas realizadas no Brasil

2.1 Nota introdutória

Foram realizadas 5 entrevistas no Brasil, tendo as mesmas decorrido entre 10 e 12 de julho de 2020. Foram efetuadas a 4 professores do sexo feminino e 1 professor do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 44 anos, com uma ampla experiência no ensino. O Brasil está dividido em cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), as quais sofreram grandes disseminações culturais pelos colonizadores europeus, a população indígena e os povos africanos. As entrevistas abaixo foram obtidas de cinco professores do Ensino Médio da região Nordeste, nomeadamente do Estado do Maranhão, como um dos nove Estados que formam esta área geográfica. Das cinco entrevistas, uma foi de uma professora da Rede Privada de ensino e as outras quatro são de professores da Rede Pública. A estrutura da educação brasileira é composta pela Educação Básica, de carácter obrigatório, e é formada pela Educação Infantil (com duração de 4 anos, com alunos de 0 a 3 anos), Ensino Fundamental (com duração de 9 anos, com alunos de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (com duração de 3 anos, com alunos de 15 aos 17 anos de idade).

2.2 Entrevista 1

P1. Apresentação do docente

Chamo-me [Entrevistado 1], tenho 44 anos e sou professora de Língua Portuguesa e Literatura, turmas de 1.º e 2.º ano do Ensino Médio regular, Especialista em Estudos de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. 16 anos.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Centro de Ensino Benedito Leite/Escola Modelo, em São Luís. Rede Pública Estadual.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Iniciei as minhas primeiras experiências em docência, trabalhando a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola privada, de Ensino Fundamental. Percebi que havia uma preocupação muito grande em dar ênfase no ensino morfossintático da língua, sendo que alguns alunos não sabiam lê e uma escrita bem deficiente.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

Espera-se que o aluno, ao dominar a língua portuguesa (língua materna), desenvolva competências para lidar com a linguagem, bem como as diversas situações de uso e manifestações, principalmente a realidade linguística brasileira que é bem extensa, devido a exploração do território e de certo reúne povos de várias nacionalidades. Considera-se ainda as questões regionais/geográficas e a capacidade dele (estudante) transitar nas diversas áreas do conhecimento.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. Espera-se que, o estudante desenvolva competências, tendo como resultados:

- Uma leitura compreensiva e crítica do mundo e ao seu redor por meio de diversos textos;
- Produzir textos, utilizando uma linguagem adequada ao contexto/público direcionado, ou seja, a capacidade de dominar e analisar as diferentes linguagens: formal, informal da língua.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. No ano de 2019 levei uma lista de obras literárias para escolha dos estudantes, e para minha surpresa indicaram: *O Auto da Barca do Inferno*, *Alice no País das Maravilhas* e *Dom Quixote*. Observei o interesse deles pelas temáticas apresentadas nas obras. A leitura resultou em apresentações teatrais, dramatizações de pontos interessantes, abordados por Gil Vicente, Lewis Carroll e Miguel de Cervantes. Eu fiquei um tanto emocionada com a criatividade de algumas equipas. E os depoimentos foram memoráveis, fazendo jus ao objetivo maior da literatura que é vivenciar e compartilhar o maravilhoso fantástico universo ficcional.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. A avaliação na atividade de leitura citada acima, por exemplo, realizou-se por meio da contextualização das temáticas abordadas. Os estudantes receberam um roteiro após as leituras, do tipo: Título da obra, impressões sobre o autor? Contexto histórico da época, quais temáticas abordadas e relação com a atualidade? Por meio de alguns questionamentos observou-se a capacidade de argumentação, por exemplo sobre: fé, ética, moral, julgamento, loucura e imaginação.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. A Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense em uma perspectiva pedagógica, espera que ao final de cada etapa de ensino ele tenha acesso, por exemplo, na área de Linguagens e códigos e suas tecnologias, aos diversos “textos verbais (orais, escritos, libras e braille), às leituras corporal, visual, sonora e digital, manifestadas através de imagens, objetos artísticos visuais, gestos, música, teatro, movimentos corporais expressos pela dança e pelas atividades físicas, entre outras formas de linguagem”. Importante ressaltar que, a competência leitora seja incentivada e desenvolvida para quê, o aluno tenha uma formação de experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas, para que se aproprie de fato da função social da aprendizagem adquirida. Para tanto, os documentos curriculares propõem a realização de uma avaliação que objetiva fazer um diagnóstico, para obter registros da realidade do estudante, para um posterior, redimensionamento da aprendizagem, buscando compreender as especificidades e claro, os níveis cognitivos. Desta forma, será possível fazer uma autoavaliação. Temos uma situação delicada nesse processo, os estudantes que têm alguma deficiência. A falta de profissionais de apoio, tem sido desafiador. Talvez seja um entrave grandioso no processo de letramento. Percebo que o processo de construção coletiva é primordial para subsidiar o caminho a ser percorrido por todos os envolvidos, para com isso, atingir a competência de letramento com resultados significativos.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que (diz) respeito às leituras obrigatórias?

R. No Sistema de Administração de Escolas Públicas-SIAEP, onde realizamos a frequência e inserimos os conteúdos ministrados, há uma indicação de conteúdos por período letivo, por exemplo. Busco diagnosticar os perfis das turmas e posterior indicação dos textos e toda aula reforço a importância da leitura e atijo-os sobre os diversos temas, para com

isso aguçar a curiosidade deles. Alertando-os sobre a necessidade de conhecer os diversos textos e sobre os desafios que irão enfrentar nas seleções de Enem, vestibulares e oportunidades de emprego.

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Sim. Na reelaboração do plano de ensino apresentado na semana pedagógica no início do ano, sempre levo em formato digital para mostrar aos estudantes o que está pré-planejado para os 4 períodos letivos (200 dias letivos), há uma sugestão, considerando que eles precisam perceber quais competências devem atingir para aquela série/ano, anualmente.

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sim. Nas atividades propostas sempre observamos o que eles conseguiram atingir no planejamento inicial, no redimensionamento buscamos reforçar as competências por meio de textos e questões complementares. Outro ponto de adequação é conhecer com eles, o acervo da biblioteca da escola, a quantidade de títulos, dentre outros fatores.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Sim. Por exemplo, ano passado eles queriam muito ler a obra *Alice no País das Maravilhas*, inclusive fui à Biblioteca Pública, verificar se havia títulos suficientes para locação, também baixei e compartilhei algumas versões traduzidas da obra: umas mais extensas, outras mais condensadas, considerando os diversos níveis de leitores.

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. Eles gostaram da decisão de lermos juntos a obra e muitos fizeram a carteirinha em algumas bibliotecas da capital. Eu ficava feliz ao vê-los, lendo as obras nos intervalos ou horários livres, alguns, claro. Rsrs!

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Esse ano de 2020 não deu para obter um diagnóstico preciso das turmas, por conta da paralisação das aulas presenciais. Costumo trabalhar os primeiros 50 dias letivos levando charges, tiras, músicas para melhor aprendizagem dos conteúdos, em turmas de 1º ano. Vejo que eles se divertem com o humor e ironia dos textos.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. Gosto de organizar com eles recital poesias; levo músicas para que ouçam e reflitam e construam paródias; textos históricos; contos, crônicas. Eles adoram dramatizar e contextualizar os textos/obras à realidade deles... rsrs! O que mais vivencio é a violência dramatizada. Sempre quando retomamos de uma apresentação de trabalho, como esse

“dramatizado”, converso sobre o porquê da ênfase dada sobre a violência e o resultado já sabemos, tudo é o que vivem. E as respostas são super tristes.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Sim. Na verdade, quando olhamos os dados divulgados sobre os resultados do PISA, provoca-nos uma reflexão sobre como estamos trabalhando e avaliando as competências e habilidades alcançadas ou não pelos estudantes, temos uma ideia da posição que o país e o estado apresenta, e nossa curiosidade é olhar para os resultados de alguns países. Surgem algumas perguntas: Será que o currículo implantado, as diretrizes nacionais e estaduais atendem à realidade de cada espaço escolar? Será que carecemos de práticas novas de ensino? E as políticas públicas educacionais atendem a essa realidade? E a preocupação para o futuro é a falta de leitura, compreensão de texto, contexto, de mundo. Isso tudo só permite um estado de desigualdade social perene. Eu fico bem reflexiva com essas avaliações, considero super importante esses estudos.

2.3 Entrevista 2

P1. Apresentação do docente

R. Chamo-me [Entrevistado 2], tenho 39 anos e sou professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries) na rede privada de ensino e coordenadora da área de Linguagens e Códigos em uma instituição confessional católica de educação básica. Especialista em Língua Portuguesa pela FUNESO, em parceria com a UFPB.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. 15 (quinze) anos.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Atualmente, leciono em três escolas privadas: Colégio Marista Pio X, Escola Nossa Senhora de Lourdes - JP, IE colégio e curso.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Quando comecei a lecionar a Língua Portuguesa, o foco da prática pedagógica era voltado quase que exclusivamente para o ensino da gramática normativa, limitado aos

aspectos morfológico, sintáticos e fonológicos, a qual era entendida como prioritária para o domínio da Língua Portuguesa, porém com o avanço de novas teorias linguísticas pelo país, sobretudo nas academias, o ensino da língua passou a ser pautado também no texto. A grande mudança na concepção do ensino da língua nas escolas ocorre justamente nesse período, pois a concepção prescritiva da língua é deixada para trás, ao passo que o sujeito e suas relações socio-discursivas passam a ser levados em consideração.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. Dominar as competências leitora e escritora é de fundamental importância para qualquer relação social, porém em época de mundo globalizado como a que vivemos, essa prerrogativa é decisiva para a “permanência de um cidadão no mundo”, ou seja, para se enquadrar na parte populacional economicamente ativa, hoje, saber ler e escrever bem faz toda a diferença. Aquele que não sabe ler vive à margem do mundo globalizado, posso dizer até que vive isolado, em um mundo restrito.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. Posso afirmar, com toda clareza, que para que o ensino da língua seja eficaz e efetivo, é preciso levar em consideração o contexto no qual o indivíduo está inserido e, a partir dessa leitura, criar estratégias que tornem o ensino da língua significativo.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. Primeiro é preciso encantar, motivar, despertar o interesse. Tenho como prática contar as histórias de alguns livros que já li, ouvi-los também é muito importante, demonstrar interesse pelo que estão contando, a partir dessa interação é possível motivar, inclusive, para livros específicos, estigmatizados, muitas vezes, como “difíceis”, “maçantes”.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. Os meus alunos leem e leem bem, são leitores assíduos, muitos deles leem mais do que nós, seus professores (acho que pelo fator tempo mesmo). Mas isso é resultado de uma construção, iniciada a cada ano letivo, com cada nova turma. Construção essa que é materializada ao utilizar algumas estratégias de leitura, a partir das quais é possível perceber uma evolução considerável em alguns estudantes. Acredito que muitos conseguem enxergar, nessa fase da educação, que ler não é apenas uma obrigação para cumprir atividades escolares, eles percebem que através da leitura eles podem mais, podem ir aonde quiserem e conquistar o que quiserem (o encantamento). Como produzo

muitos textos com eles durante um ano letivo, já foi possível constatar, a partir dessa insistência em leitura e também na reescrita, que alguns estudantes deram um “salto” nas duas proficiências, inclusive alunos com dislexia e TDH.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. Sim, as estratégias são planejadas de acordo com a matriz curricular. Em uma das redes na qual trabalho, há um Programa de avaliação da competência leitora e escritora.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Não. Percebo que muito mais os professores dão esse espaço, pois alguns deles escutam primeiro seus estudantes, antes de decidirem pelas obras que vão adotar.

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sim

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Para determinadas séries faz-se a opção por títulos adaptados.

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. Algumas obras não são bem quistas.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Rodas de leitura, diálogos sobre diversas temáticas, explorado no modelo de sala de aula invertida, produção de textos, refacção textual, seminários.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. A utilização de sequências didáticas bem definidas por gênero, além das atividades citadas na questão anterior, contribui de maneira significativa. Oficinas de leituras, contagem de histórias, implementação de metodologias ativas, a exemplo atividades em grupos, atividades baseadas em situação-problema, em experimentação, sala de aula invertida.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Sim. No âmbito técnico, o resultado do PISA aponta necessidades de mudanças, as quais têm sido pensadas e elaboradas por profissionais técnicos, a meu ver o grande entrave da

nossa educação, pois muitos deles não têm experiência direta com a educação, ou seja, não conhecem o “chão” das nossas salas de aula.

2.4 Entrevista 3

P1. Apresentação do docente

R. Chamo-me [Entrevistado 3], tenho 30 anos e sou professor de português do 9.º ano, especialista em Estudos de Língua Portuguesa.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. 10 anos.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Estou, atualmente, na Unidade Integrada Maria José Macau, em Rosário, além do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade II, em São José de Ribamar.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Considero, principalmente, o novo trabalho com os multiletramentos e os letramentos que emergem a cada dia, sobretudo, os digitais.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. Ler e escrever em toda sua sapiência é meio de inclusão social, o contrário disso nós já sabemos.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. Leitura salva vidas. Interpretação de texto também.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. O letramento literário só se dá através da leitura. As estratégias são muitas, mas, principalmente, utilizo os gêneros que eles mais gostam, a princípio.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. Bem, para este ano não sei dizer com clareza, visto que nem trabalhamos ainda. Os alunos do ano passado tinham um bom nível, face aos índices que alcançamos no IDEB e aprovações em provas externas.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. Sigo, quando necessário, os descritores do INEP. Quando não, busco a competência interpretativa e leitora da Análise de Discurso Crítica.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

R. Confesso que sempre tive autonomia para propor as minhas leituras a eles, respeitando, claro, série e idade.

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Sim, sempre, principalmente em projetos já pontuais.

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Absolutamente.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Costumo variar os géneros literários

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. Participam em massa, quase que a totalidade. Participam na escolha e discutem.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Enumerar aqui seria coisa demorada, mas utilizo várias atividades em projetos que contemplam todas as competências (pipoca cultural, seminário de gramática, *tvradiotec*, polémicas em debate, etc...), além de aulas de gramática bem incisivas.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. As práticas do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano, no Piauí. Para mim, o melhor laboratório de Língua Portuguesa deste país.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

R. Nenhuma.

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Não conheço nenhum aluno que foi consultado ou que aplicaram prova a ele. Professores também não. É um parâmetro político ridículo em toda extensão das palavras.

2.5 Entrevista 4

P1. Apresentação do docente

R. Chamo-me [Entrevistado 4], tenho 40 anos e sou professora de português do 2.º e 3.º ciclos, mestre em Teoria Literária.

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. 12 anos.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. C.E.M. Liceu Maranhense, C.E.M Escola Benedito Leite- Modelo, C.E.M. Pio XI.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. Uma das alterações mais importantes fora as da LDB- (Lei 9394/2016, que consta no Art. 36, em que o Currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Curricular e por itinerários formativos específicos, dando destaque às áreas de conhecimento ou de atuação profissional. Nesse sentido, destaca a primeira delas como a área de linguagens, que foi classificada entre o ensino de Literatura, Produção Textual e Gramática.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. Quem tem o domínio da sua língua materna, no caso a Língua Portuguesa, exerce o seu poder de inter-relação, seja por vieses sociais políticos ou econômicos.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. O domínio das seguintes habilidades/destrezas linguísticas: oral, escrita, leitora, compreensão e de interpretação textual.

P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. Trabalhando o contexto social de cada um; estabelecendo relações entre a leitura e seus interesses.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. Através da descodificação do aluno das letras, das frases, em ler e compreender um discurso, seja ele oral ou escrito, com tipologias ou gêneros textuais variados, sejam eles infográficos, através de linguagens verbal, não-verbal ou mista.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. Sim, trabalhar o desenvolvimento das competências/destrezas linguísticas dos alunos oral, escrita, leitora, compreensão e de interpretação textual.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Sim.

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sim.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Sim.

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. Muito boa, pois se tornam protagonistas.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. Sarau, rodas de leitura, feira culturais, exposições de trabalhos, etc.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. Desconheço

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Não.

2.6 Entrevista 5

P1. Apresentação do docente

R. Meu nome é [Entrevistado 5], sou professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Estado do Maranhão (C.E.Renascença).

P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?

R. Aproximadamente 15 anos.

P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?

R. Já trabalhei em várias escolas da rede estadual (Fundamental e Médio), atualmente trabalho no C.E.Renascença (Médio). Já trabalhei também em escolas particulares, como por exemplo Dom Bosco do Renascença.

P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?

R. O que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa mudou bastante. No início da minha carreira, por exemplo, ensinava-se a gramática da língua desconectada do uso social sem levar-se em consideração as situações de interação, os registros formal e informal, as variedades linguísticas etc.

P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?

R. O domínio da Língua Portuguesa faz com que os nossos alunos se tornem capazes de produzir textos e orais e escritos, adequando-se às mais diversas práticas sociais que se efetivam em seu dia a dia. Essa “capacidade” é fundamental à construção de sua cidadania.

P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?

R. É fundamental que trabalhemos no intuito de fazer com que nossos alunos se aperfeiçoem nas práticas de linguagem: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica.

P7. Como promover o gosto pela leitura junto dos seus alunos?

R. Devemos explorar a diversidade dos gêneros textuais, não somente aqueles que envolvam a língua oral e escrita. Há gêneros muito atrativos aos alunos, nos quais a língua encontra-se atrelada a imagens estáticas, movimentos, som, cores, etc.

P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação).

R. Avalio por meio dos descritores do INEP.

P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?

R. Sim, nos descritores do INEP.

P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?

R. No Ensino Médio, possuímos as propostas curriculares do Estado do Maranhão. Seguimos essas propostas e, ainda, nos atemos ao conteúdo proposto para o ENEM.

P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?

R. Sim, vez por outra, peço que pesquisem textos para discutirmos em sala de aula sobre as estéticas literárias estudadas (por exemplo).

P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?

R. Sim, sempre.

P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?

R. Diferenciação em que sentido? Não compreendi a pergunta. Eu não faço diferenciação.

P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?

R. A recepção é muito positiva. Gostam muito de ler os textos aos outros os textos que escolheram e, sobretudo, explicar o que compreenderam dele. Gostam também de ler textos teatrais em sala de aula.

P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?

R. No Ensino Médio, exercícios para a resolução da Prova Brasil, exercícios para a resolução das questões do ENEM, dramatização de textos teatrais, análise de textos, produção de textos, atendimento individualizado etc.

P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

R. As práticas do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano, no Piauí.

P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA – *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?

R. Aqui no Maranhão tem pouca influência ainda.

P13.1 Se sim, em que medida?

R. Sem resposta.

NOTA CONCLUSIVA

Entrevistas realizadas em Portugal e no Brasil

Com uma vasta experiência no ensino, constatamos que, em Portugal, os dois docentes entrevistados, do sexo feminino, manifestaram alterações profundas ao nível do ensino da língua portuguesa nas dimensões linguística e gramatical, mas que se perpetuam as escolhas nos mesmos autores clássicos, no âmbito da literatura. Com as alterações dos programas, em 2014, o ensino passou a incidir sobre a aquisição de conhecimentos por domínios, focando-se nas competências, seguindo a lógica do Programa PISA. Os docentes referem, aliás, que o PISA tem influência, enquanto “medidor” das necessidades e promotor das aprendizagens. A língua portuguesa é muito procurada ao nível das aprendizagens e contribui para a construção dos cidadãos, em sociedades multiculturais. Para os entrevistados, este contributo para a construção do cidadão do século XXI está muito ligado à vasta abrangência territorial da língua portuguesa.

No Brasil, constatamos que os cinco docentes entrevistados, 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, manifestaram presenciar alterações no nível da língua portuguesa, principalmente no âmbito de que o ensino era centrado no aspeto gramatical da língua, especialmente na morfossintaxe, e não se consideravam as relações socio-discursivas dos textos nem as variações linguísticas. O momento de atenção para essas alterações foi, particularmente, nas últimas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 2016, e com a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, que centra o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de um conjunto de competências dos alunos e não nos conteúdos.

No que diz respeito às respostas acerca da influência do PISA no ensino de língua portuguesa, e na avaliação da literacia de leitura, não houve unanimidade entre os docentes, uma vez que somente dois deles responderam que o PISA tem influência no processo. Um docente indicou questionar-se sobre as finalidades políticas do Programa e a sua adequação à realidade brasileira no âmbito da reflexão e do desenvolvimento das competências e habilidades e o outro docente apontou a elevada presença de técnicos na preparação das avaliações do Programa e no trabalho feito a partir dos resultados, que indicam as necessidades a serem melhoradas, de forma a criticar que a avaliação não considera a vasta e diversificada realidade das salas de aula brasileiras. Os demais docentes não reconhecem o PISA como tendo influência no ensino. Apesar disso, nota-se

que a avaliação dos docentes da competência leitora está sob influência dos descritores do INEP, responsável pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que também é um conjunto de avaliações externas no Brasil.

Das várias entrevistas realizadas, é possível sublinhar um conjunto de boas práticas quer em Portugal, quer no Brasil, permitindo o incentivo e a aprendizagem dos alunos no âmbito da leitura (cf. Tabela 1):

Tabela 1
Boas Práticas em Portugal e no Brasil

Portugal	Brasil
Leitura partilhada em sala de aula	Organização de saraus e feiras culturais
A escolha de livros e autores destacados no Plano Nacional de Leitura	Utilização de letras de músicas, textos históricos, contos e crónicas para melhor compreensão do contexto textual
A liberdade dos alunos sugerirem as suas leituras, procurando ser um prazer e não um carácter obrigatório	A promoção de oficinas de leitura
As leituras são enquadradas nas aprendizagens	Práticas utilizadas no Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano, no Piauí, a partir de projetos que envolvem a leitura a partir de adaptações de clássicos da literatura, debates, entre outras atividades
A realização de trabalhos de grupo orientados, articulando com as artes interpretativas	Resolução de avaliações externas antigas
A participação em concursos de leitura nacionais e/ou regionais	Relacionar o contexto do texto/obra com a realidade dos alunos
A colaboração com as várias bibliotecas	Participação dos alunos na escolha dos géneros literários e/ou das obras a serem trabalhadas
Aferição das suas competências através de fichas de averiguação de leitura	Realização de peças teatrais a partir das obras selecionadas
Realização de trabalhos individuais de exposição oral	Implementação de metodologias ativas, como atividades em grupo, atividades baseadas em situação-problema e experimentação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, I. A. (2014). *A avaliação das aprendizagens em ambientes online: Percepções dos formandos* (Trabalho de Projeto de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16171>
- Baião, J. R. (2012). *Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino diferenciado: Uma construção de sentido* (Relatório de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). URL: <http://hdl.handle.net/10362/12076>
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (Tradução Maria Ermantina Pereira). 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bastos, O. (2017). *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: O papel da supervisão colaborativa em contexto escolar* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). URL: <http://hdl.handle.net/1822/48635>
- Branco, A. M. (2016). *Avaliação das aprendizagens: Percepções e práticas de professores do 3.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora). URL: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/>
- Buescu, H., Maia, L., Silva, M., & Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português-Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência de Portugal.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (2002 [1957]). *Syntactic Structures*. Berlim: Walter de Gruyter.
- DGE. Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil do Aluno – Português – 10º ano*. URL: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Dias, J. C. (2014). *Avaliação para as aprendizagens de alunos com necessidades educativas especiais no 1.º ciclo de ensino básico: Da diversidade da avaliação à avaliação da diversidade* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12137>
- Eurydice (2011). *O ensino da leitura na Europa: Contextos, políticas e práticas*. Bruxelas: Eurydice.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Eds.). *Investigação em educação: Teorias e práticas* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em *Avaliação Educacional*, (19)41, 347-372.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (Coord.), Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2018). *Políticas educativas e desempenho de Portugal no PISA (2000-2015) – Sumário Executivo*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Avaliação das aprendizagens: Uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010). *Meta: Avaliação*, 6(17),199-222.
- Ferreira, B. M. (2016). *Estratégias de avaliação das aprendizagens* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). URL: <http://hdl.handle.net/10773/4010>
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, S. C. (2012). *Avaliação externa de escolas* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). URL: <http://hdl.handle.net/1822/23714>
- Gaspar, A. (2010) *Avaliação das aprendizagens nos cursos de educação e formação de adultos de nível secundário* (Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3142>
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). Relatório SAEB. URL : <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006) *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lavres, J. M. (2013). *Avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1.º ciclo numa escola pública: Reflexões sobre a inclusão* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10633>
- Lieberman, M. D. (2005). Principles, processes, and puzzles of social cognition: An introduction for the special issue on social cognitive neuroscience. *Neuroimage*, 28, 745-56.
- Lieberman, M. D. (2007). Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology*, 58, 259-289.
- Lieberman, M. D. (2010). Social cognitive neuroscience. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (5th ed.) (pp. 143-193). New Jersey: John Wiley.
- Lobo, A. S. (2010). *A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12.º ano* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <http://hdl.handle.net/10451/2020>
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- MEC (Ministério da Educação); Secretária de Educação Básica (SEB); Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília.
- MEC (Ministério da Educação); CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação); UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). (2018) *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. URL: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

- Milheiro, A. R. (2011). *Avaliação das aprendizagens no âmbito do projecto metas de aprendizagem* (Relatório de Estágio de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5873>
- Neves, A., Jordão, A., & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: Seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 47-71.
- Nobre, P. (2016). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: Conceções, práticas e usos*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra). URL: <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Noronha, A. I. (2009). *Influência dos testes intermédios de matemática na aprendizagem, no ensino e na avaliação de uma turma de 11.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). URL: <http://hdl.handle.net/1822/11104>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA. Paris: OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Pereira, D. (2011). *A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/19122>
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Queiroz, D. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem: Uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra). URL: <http://hdl.handle.net/10316/17779>
- Sampaio, A. M. (2011). *Uma abordagem ao e-learning na formação profissional: Estratégias para o sucesso de modelos de aprendizagem assíncronos, sem sistema de tutoria* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). URL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5983>
- Saussure, F. (1969). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix,
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. Quebec: PUQ.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Silva, C. P. (2018). *Astrologia da avaliação das aprendizagens* (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho). URL: <http://hdl.handle.net/1822/62157>
- Silva, P. C. (2017). *Serious games: na avaliação de e para as aprendizagens em ciências. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. URL: <http://hdl.handle.net/10773/22826>
- Soares, M. (2004). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2000 [1987]). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo.: Trad.; 2nd ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Legislação

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República nº.129/2018, Serie I de 2018-07-06, Presidência do Conselho de Ministros.

Brasil (1996). Lei n.º 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23.12.1996: 27833.

Brasil (2020). Portaria nº 458, de 05 de maio do Ministério da Educação. (2020). Diário Oficial da União. 06.05.2020, Seção 1, nº 85, 57.

Brasil (2018a) Resolução nº 3, de 21 de novembro do Ministério da Educação. (2018). Diário Oficial da União, 22.11.2018, Seção 1, nº 224, 21.

Brasil (2018b) Resolução nº 4, de 17 de dezembro do Conselho Nacional de Educação. (2018). Diário Oficial da União, 18.12.2018, Seção 1, nº 242, 120-122.

ANEXOS

Decreto-lei 55/2018 de 06 de julho - Princípios orientadores conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (Portugal)

Artigo 23.º - Avaliação

1 — A avaliação interna das aprendizagens:

- a) Compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as seguintes modalidades: i) Formativa; ii) Sumativa;
- b) Mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados.

2 — Em complemento da avaliação interna, a avaliação externa:

- a) Gera informação a utilizar para fins: i) Formativos; ii) Sumativos;
- b) Compreende, em função da natureza de cada uma das ofertas educativas e formativas: i) Provas de aferição; ii) Provas finais do ensino básico; iii) Exames finais nacionais; iv) Provas de aptidão artística; v) Provas de aptidão profissional

Artigo 24. - Avaliação interna das aprendizagens

1 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

2 — A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

4 — O juízo global conducente à classificação não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.

5 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, como envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.

6 — Na avaliação interna, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, constituem referencial os documentos curriculares nos termos previstos no artigo 17.º e no n.º 3 do artigo 18.º.

Artigo 25.º - Avaliação externa das aprendizagens

1 — A avaliação externa tem como referencial base as Aprendizagens Essenciais, previstas no n.º 2 do artigo 17.º, enquanto denominador curricular comum, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

4 — A avaliação dos alunos dos cursos científico-humanísticos integra exames finais nacionais, a realizar no ano terminal da respetiva disciplina, nos termos seguintes: a) Disciplina de Português, da componente de formação geral; b) Disciplina trienal da componente de formação específica; c) Duas disciplinas bienais da componente de formação específica, de acordo com o percurso formativo próprio do aluno, ou uma disciplina bienal da componente de formação específica do curso frequentado e a disciplina de Filosofia.

5 — A avaliação dos alunos nos cursos artísticos especializados do ensino secundário integra a prova de aptidão artística.

6 — A avaliação dos alunos nos cursos profissionais integra a prova de aptidão profissional.

Artigo 27.º - Efeitos da avaliação

- 1 — A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.
- 2 — Enquanto processo de apoio às aprendizagens, a avaliação formativa recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos e apoia a sua orientação escolar e vocacional.
- 3 — Sem prejuízo do disposto no n.º 5, a avaliação sumativa realiza -se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão:
- b) Nos cursos científico -humanísticos e nos cursos artísticos especializados do ensino secundário, sobre a aprovação em cada disciplina, a progressão nas disciplinas não terminais, a transição para o ano de escolaridade subsequente ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, e a conclusão do nível secundário de educação.
- 4 — Nos cursos profissionais, a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a aprovação em cada disciplina, módulo ou UFCD, a progressão, ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, e a conclusão do nível de educação e qualificação profissional correspondente, ocorrendo no final de cada módulo ou UFCD.
- 5 — Sempre que as escolas adotem uma organização do funcionamento de disciplinas diversa da anual, a avaliação sumativa processa -se nos termos previstos na regulamentação específica.

Artigo 28.º - Escala de avaliação

- 1 — A informação resultante da avaliação sumativa materializa -se: c) No ensino secundário, numa escala numérica de 0 a 20 valores nas disciplinas, módulos, unidades de formação de curta duração e formação em contexto de trabalho.
- 3 — As opções de cada escola que resultem na criação de novas disciplinas estão sujeitas ao previsto no n.º 1.
- 4 — No ensino secundário, independentemente das opções adotadas pela escola, nos termos previstos no n.º 4 do artigo 15.º, a componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos neste âmbito registada no certificado do aluno.

Relatório Nacional Pisa 2018 – Portugal

A avaliação das aprendizagens dos alunos do PISA não tem como referência o currículo, tem como principal objetivo avaliar os conhecimentos e as competências que os alunos de 15 anos adquiriram ao longo do seu percurso escolar e pessoal e que mobilizam para resolverem problemas do seu quotidiano (p. 1).

A caracterização da avaliação do PISA considera as dimensões de organização do domínio da literacia de leitura a partir dos processos cognitivos: cabem os processos mentais que o leitor utiliza para se movimentar num texto, ou entre textos, para compreender a mensagem que este veicula, para o comparar com as suas experiências ou com outros textos. Os processos exão organizados em: a) Localizar a informação: requer que o leitor consiga localizar um ou mais elementos de informação específicos de forma a encontrar e retirar a informação a demonstrar a sua capacidade de descartar rapidamente o que é irrelevante para o que quer encontrar. No PISA, as tarefas envolvem a leitura de um único texto na diagonal com o objetivo de retirar determinada informação, que pode ser composta por algumas palavras, uma frase ou por valores numéricos. Além de procurar e selecionar texto relevante: refere-se à capacidade do leitor de selecionar a informação de um ou de vários textos disponíveis. No PISA, as tarefas correspondentes abarcam a utilização de descritores do texto de informação sobre a fonte, de ligações integradas ou explícitas. b) Compreender: requer que o leitor processe o que leu para atribuir-lhe um significado através da: b.1) Elaboração de uma representação do significado literal do texto a partir da compreensão de uma frase ou pequeno excerto. No PISA, estas tarefas envolvem a correspondência entre uma referência parafraseada na questão e os elementos do texto. O aluno pode ter que ordenar ou estabelecer prioridades ou agregar informação numa parte limitada do texto. b.2) Integrar e fazer inferências: a partir da construção de uma representação integrada do texto ou entre textos, assente em vários tipos de inferências que analisam a relação entre frases ou entre vários parágrafos que requerem relações de coerência. As inferências podem visar várias partes do texto ou a comparação entre o texto e a questão, podem servir para identificar a ideia principal de um texto ou para elaborar um sumário ou dar um título ao texto. c) Avaliar e refletir: requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, que avalie criticamente a qualidade da informação veiculada e que reflita sobre o conteúdo do texto. Os processos envolvidos são: c.1) Avaliar a qualidade e a fiabilidade: onde pode verificar-se se a informação é válida, está atualizada, é rigorosa e independente. Pode requerer a identificação e a avaliação da fonte de informação, nomeadamente se as credenciais do autor são competentes. c.2) Refletir sobre conteúdo e forma: refletir sobre a qualidade e a forma de escrita e sobre como o conteúdo e a forma do texto estão relacionados ou ajudam a veicular a perspetiva do autor. c.3) Identificar e lidar com o conflito: são comparados vários excertos de texto ou vários textos em que o leitor tem que atribuir cada perspetiva ao seu autor, avaliar a consistência das afirmações e a credibilidade das fontes. d) A fluência de leitura no PISA é um processo subsidiário da mobilização de outros processos utilizados na leitura com a finalidade de compreender a facilidade e a eficiência com que um indivíduo lê um texto para o compreender (pp. 21-23).

Organização do Domínio: O processo de leitura converge fatores que são específicos do leitor, do texto e da tarefa de leitura. O leitor carrega a sua motivação, os seus conhecimentos e outras capacidades cognitivas para a leitura sendo influenciada pelos textos disponíveis, que podem variar quanto ao formato, à complexidade da linguagem ou à quantidade e, pelas circunstâncias da tarefa (o tempo disponível, a complexidade da tarefa ou a sua finalidade). Exemplos: prazer pela leitura, procura de informação ou aprofundamento da compreensão. Fatores como a motivação, o interesse e a experiência do leitor relativamente à leitura são abordados como elementos de contextualização dos resultados de desempenho dos alunos abordados nos questionários aplicados no estudo (p. 20).

Tarefas de leitura (p. 30): 1) O aluno tem de compreender o significado literal das afirmações apresentadas num texto (contínuo) da página de uma instituição na internet, para escolher a resposta correta; 2) Mostra-se um item de seleção complexa, no qual o aluno deve ser capaz de refletir sobre o conteúdo e a forma do texto contínuo da mesma página de internet (mas de um separador diferente), de modo a dar a resposta correta (sim ou não).

A aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios de relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e *cartoon*) apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:

- 1) manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido ou estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido;
- 2) compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio; colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais); sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual; inferir informação a partir do texto; avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação;
- 3) projetos de estudos e de pesquisa sobre os temas disciplinares e interdisciplinares que incluam, entre outros aspetos, o recurso a mapas de ideias, esquemas, listas de palavras; 4) compreensão de texto em atividades interdisciplinares sobre diferentes géneros textuais (pp. 6-7).

Programas E Metas Curriculares De Português Do Ensino Secundário (janeiro de 2014 - entrada em vigor a partir do ano letivo de 2015/2016) - Portugal

O domínio da Leitura tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica através da sua observação em textos escritos (p. 9). Dentre os 9 objetivos gerais, estão presentes a leitura e a interpretação de textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades (p. 11).

A distribuição dos géneros dos domínios a serem contemplados pelo domínio da Leitura abarcam relato de viagem, artigos de divulgação científica, exposição e apreciação crítica. Além disso, a proposta de atribuição do tempo letivo para o 10º ano em relação à leitura é de 14 tempos (p. 34).

Os objetivos e descritores são de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem. No âmbito da Leitura é obrigatório:

Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.

1. Identificar o tema dominante, justificando.
2. Fazer inferências, fundamentando.
3. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.
5. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.
6. Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: relato de viagem, artigo de divulgação científica, exposição sobre um tema e apreciação crítica.

Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.

1. Selecionar criteriosamente informação relevante.
2. Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.

Ler para apreciar criticamente textos variados.

1. Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.
2. Analisar a função de diferentes suportes em contextos específicos de leitura.

E - Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (fevereiro de 2017 - Cf. Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho) - Portugal

As práticas pedagógicas e didáticas a fim de adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos são apresentadas a partir de um conjunto de ações relacionadas com a prática docente que são determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam o aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (p. 18)

Relatório Internacional PISA 2018

Literacia de Leitura é definida como a capacidade do aluno de compreender, usar, avaliar, refletir e envolver-se com os textos a partir de textos para alcançar e desenvolver os seus objetivos, potenciais e participar em sociedade.

O PISA 2018 identifica quatro processos que os leitores devem passar para a sua avaliação. A avaliação de fluência de leitura é apresentada aos alunos a partir de uma variedade de sentenças, uma de cada vez, de forma a perguntar-lhes se faziam sentido. O processo de localizar informações é dividido em dois processos cognitivos específicos, entre: a) localização e verificação: onde os leitores precisam digitalizar apenas um único pedaço de texto para recuperar algumas palavras, frases ou valores numéricos sem a necessidade de compreender o texto global. b) Procurar e selecionar o texto relevante: onde os leitores precisam lidar com vários pedaços de texto e, para localizar a informação desejada, precisam primeiro identificar o texto apropriado a partir dos organizadores de texto (como cabeçalhos, informações de origem e links). A compreensão envolve tanto a representação do significado literal (onde os leitores devem parafrasear frases ou passagens curtas) quanto a integração e geração de inferências (onde os leitores devem trabalhar com passagens mais longas para estabelecer seu significado real). Avaliar e refletir está dividido em avaliar a qualidade e credibilidade (exige que o leitor combine o conteúdo do que é dito no texto com pistas periféricas), refletir sobre conteúdo e forma (onde é avaliado se o conteúdo e a forma exprimem adequadamente a finalidade e o ponto de vista do autor) e corroborar e lidar com conflitos (precisam comparar informações entre os textos, reconhecer contradições entre pedaços de textos e decidir a melhor forma de gerir essas contradições) (pp. 35-36).

Na avaliação de leitura do PISA 2018 foi introduzido testes adaptativos de forma a melhorar a precisão de medições entre os alunos a partir da distribuição do status socioeconômico. A avaliação de leitura foi dada a cada estudante de acordo com a forma que o mesmo se apresentou nas fases anteriores do teste. Assim, houve 3 etapas: 1) os alunos viram pela primeira vez um curto núcleo não adaptativo que consiste entre 7 e 10 itens e a grande maioria destes núcleos foram automaticamente pontuados. O desempenho dos alunos nesta etapa era classificado entre baixo, médio ou alto desempenho a depender do número de respostas corretas. Os vários núcleos centrais de material entregue aos alunos não diferem de forma significativa em sua dificuldade. Nas etapas 1 e 2, haviam dois formulários diferentes: comparativamente fácil e comparativamente difícil. Os estudantes que mostraram desempenho médio na primeira etapa foram igualmente suscetíveis de ser atribuído a uma etapa fácil ou difícil. Estudantes que apresentaram baixo desempenho tiveram 90% de chance de ser atribuído a uma etapa fácil e 10% de ser atribuído a uma etapa difícil. Os estudantes que tiveram um elevado desempenho tiveram uma possibilidade de 90% de ser atribuída uma etapa difícil e 10% de uma etapa fácil. Os testes adaptativos tornaram-se possíveis através da utilização de computadores de forma que não poderiam ter sido feitos a partir do uso de papel visto que não haveria possibilidade dos alunos serem avaliados enquanto completavam o teste, além disso, a desvantagem é que os alunos eram incapazes de voltar a uma questão anterior (p. 37).

O Ensino da leitura na Europa (2011)

Segundo o *National Reading Panel* dos EUA, foram identificadas sete estratégias que parecem ser mais eficazes para melhorar a compreensão da leitura nos alunos:

- controlo da compreensão, em que os leitores aprendem a monitorizar o seu grau de compreensão;
- aprendizagem cooperativa, em que os alunos aprendem estratégias de leitura e analisam os textos em grupo;
- utilização de organizadores gráficos e semânticos (incluindo mapas narrativos), em que os leitores fazem representações gráficas dos textos para melhorar a compreensão e a memorização;
- respostas a perguntas, em que os leitores respondem a perguntas feitas pelo professor e recebem feedback imediato;
- elaboração de perguntas, em que os leitores aprendem a colocar perguntas a si próprios e a responder a perguntas que implicam dedução;
- estrutura narrativa, em que os alunos aprendem a utilizar a estrutura da história como meio de os ajudar a recordar o seu conteúdo e a responder a perguntas sobre o que leram; e
- resumos, em que os leitores são ensinados a resumir ideias e a fazer generalizações a partir da informação contida no texto (p. 39).

Os tipos de avaliação mais comuns no ensino obrigatório são a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação sumativa refere-se à recolha sistemática e periódica de informação, que é utilizada para formular um juízo, numa determinada data, sobre a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos. Normalmente, coincide com o final de cada período, ano letivo e ciclo de ensino, e é utilizada pelos professores para comunicar aos alunos e aos respetivos encarregados de educação uma apreciação sobre o desempenho dos alunos ou para tomar decisões que podem afetar o seu percurso escolar.

A avaliação formativa é normalmente realizada pelos professores de uma forma permanente no âmbito das atividades letivas ao longo de todo o ano escolar. Visa o controlo e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente pela informação imediata que proporciona aos professores e alunos (p. 43).

As estratégias de compreensão de leitura do ensino secundário inferior utilizam os seguintes processos: Fazer inferências ou interpretações durante a leitura de textos e gráficos: extrair significado além do literal, elaborar perguntas a partir do texto e encontrar as respetivas respostas, tirar conclusões com base num texto e fazer associações entre texto e imagens.

- Resumir textos e centrar a atenção seletivamente na informação mais importante: identificar as ideias principais distinguindo-as dos aspetos secundários nos textos, criar uma estrutura com títulos intermédios e identificar as personagens, os acontecimentos ou os elementos principais em obras literárias.
- Estabelecer ligações entre as diferentes partes de um texto: utilizar os elementos de organização de um texto (títulos, índice, índice remissivo) para procurar informação, formular e testar hipóteses sobre o conteúdo ou género do texto, reconhecer elementos estruturais (introdução, partes principais, fim, partes narrativas, diálogo, etc.) e apurar uma cronologia dos acontecimentos no caso de textos literários.
- Utilizar conhecimentos anteriores: relacionar os textos escritos com a experiência, a cultura e os conhecimentos pessoais (antes, durante e depois da leitura).
- Controlar a compreensão: esclarecer palavras e passagens que não tenham sido compreendidas de imediato, fazer perguntas e utilizar instrumentos de referência, reler passagens pouco claras e reformular parte de um texto com palavras próprias.
- Criar representações visuais: exprimir o conteúdo de textos escritos através de desenhos, elaborar diagramas com as diferentes fases de um texto, converter textos escritos em gráficos, quadros, grelhas ou torná-los mais literários, bem como imaginar os espaços cénicos ao ler uma peça de teatro (p. 61).

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil

Art.º 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
Art.º 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.
Art.º. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica
Art.º. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
Art.º. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais
Art.º. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil)

Art.º 8º As propostas curriculares do ensino médio devem:

IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre:

- a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos;
- b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;
- c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem;
- d) domínio das formas contemporâneas de linguagem.

Art.º 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade.

Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (Brasil)

Art. 11. As competências específicas das áreas de conhecimento e suas tecnologias no Ensino Médio são as seguintes:

I - Linguagens e suas tecnologias:

- a) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- b) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- c) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional, nacional e global.
- d) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- e) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- f) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais, nacionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- g) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Art. 12. As instituições ou redes escolares podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC-EM, nos termos desta Resolução e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022

Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020 – Brasil

Art. 3º Os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e são eles: I - Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb;

Art. 8º O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.
Parágrafo único. O Saeb propiciará a aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da educação básica.

Art. 9º Os resultados do Saeb deverão possibilitar:

IV - a implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas;

VII - a avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) – Brasil

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais indicam três dimensões básicas de avaliação: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes de Educação Básica. Portanto, a avaliação de aprendizagem é desenvolvida a partir da proposta expressa no projeto político-pedagógico da escola e deve assumir caráter educativo, viabilizando a análise do aluno quanto ao seu percurso e em relação aos professores e à escola, a identificação de dificuldades e potencialidades individuais e coletiva. A avaliação institucional interna varia de acordo com o plano de trabalho e da proposta pedagógica da escola onde a instituição analisa seus avanços e percebe aspectos para uma reorientação. Enquanto que a avaliação de redes de ensino está sob responsabilidade do Estado que no âmbito nacional é contemplada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir dos resultados de aprendizagem no campo da Língua Portuguesa e da Matemática (p.175).

Quanto à avaliação de aprendizagem, o Conselho Nacional de Educação recomenda que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório (p. 52).

No campo político pedagógico descrito na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, o artigo 16, incisos IV e XX, conferem a necessidade da valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber e da produção de médias nas escolas com atividades que desenvolvam habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação da sociedade (pp. 199-200).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica (2018) – Brasil

A BNCC tem como foco para as decisões pedagógicas o desenvolvimento de competências que são definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (MEC, 2018, p. 8), de forma que prevê orientações do que os alunos devem “saber” e do que devem “saber fazer” (MEC, 2018, p. 13). Além disso, funciona a partir do regime de colaboração interfederativa entre a União, os Estados e Municípios, compete à União a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a promoção e coordenação das ações e políticas referentes à avaliação, elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada (MEC, 2018, pp. 20-21).

Os itinerários formativos estratégicos que são utilizados para a flexibilização da organização curricular possibilitam opções de escolha aos estudantes para o foco em uma área de conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas. De forma que na área de linguagens e suas tecnologias compõem os itinerários integrados a partir do aprofundamento de conhecimentos estruturantes para a aplicação de diferentes linguagens nos contextos sociais e de trabalho, com a estrutura de arranjos curriculares que permitam estudar em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, LIBRAS, dentre outros, a considerar o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (MEC, 2018, p. 477).

No âmbito da Língua Portuguesa, a leitura continua a ser objeto central no Ensino Médio a partir do aumento da complexidade dos textos lidos e com foco maior em habilidades que desenvolvem reflexão sobre textos e práticas, como analisar, avaliar, apreciação ética, estética e política, valorar, validar crítica, demonstrar etc. Além disso, há a inclusão de obras da tradição literária brasileira e das literaturas portuguesa, indígena, africana e latino-americana (MEC, 2018, pp. 499-500).

As práticas de leitura comum a todos os campos de atuação são (MEC, 2018, pp. 506-509):

- 1) Relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto socio-histórico de circulação
- 2) Estabelecer relações entre as partes do texto, a considerar a construção composicional e o estilo do gênero, a reconhecer adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática;
- 3) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
- 4) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los,
- 5) Analisar marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.);
- 6) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença, a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão;
- 7) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola;
- 8) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

O campo das práticas de estudo e pesquisa tem o objetivo de desenvolver as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização, como a incrementação dos processos de busca e seleção de informações a partir de recorte objetivo e foco no que é essencial (MEC, 2018, pp. 515-518): 1) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão 2) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.
O campo jornalístico-midiático pretende incorporar a prática da leitura à diferentes gêneros da esfera jornalística (MEC, 2018, pp. 519-522): 1) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos; 2) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia; 3) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas de forma a combater a proliferação de notícias falsas; 4) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas; identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade; 5) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.
O campo artístico-literário objetiva a ampliação do repertório de leituras e da seleção de obras de forma que os alunos apreendam os níveis de leitura presentes nos textos e nos discursos dos seus respectivos autores, além do desenvolvimento da capacidade de resgate da historicidade dos textos a partir do entrecruzamento de diálogos e os movimentos de manutenção da tradição e ruptura, tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Também devem ser introduzidas as literaturas africana, afro-brasileira, indígena, contemporânea e obras de tradição brasileira e de língua portuguesa de forma a aprofundar as relações com períodos históricos, artísticos e culturais (MEC, 2018, p. 523).
O aluno deve perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários, analisar as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico ou de momentos diversos de forma que os professores também devem e estimular a participação dos alunos em eventos, como saraus, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, clubes de leitura entre outros (MEC, 2018, p. 525)
A BNCC tem como foco para as decisões pedagógicas o desenvolvimento de competências que são definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (MEC, 2018, p. 8), de forma que prevê orientações do que os alunos devem “saber” e do que devem “saber fazer” (MEC, 2018, p.13). Além disso, funciona a partir do regime de colaboração interfederativa entre a União, os Estados e Municípios, compete à União a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a promoção e coordenação das ações e políticas referentes à avaliação, elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada (MEC, 2018, pp. 20-21).

Os testes de língua portuguesa têm como foco a leitura de forma que objetivam a avaliação da aprendizagem a partir da verificação da capacidade dos alunos de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação a exigir do leitor a demonstração das habilidades de reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar (INEP, 2019, pp. 23)

A matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano se divide em seis tópicos com seus respectivos descritores, são eles (INEP, 2019, pp. 25-26)

- 1) Nos procedimentos de Leitura, o aluno deve localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um facto da opinião relativa a esse facto.
- 2) Nas implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto o aluno deve interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso, como propagandas, quadrinhos etc.; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- 3) Na relação entre textos, o aluno deve reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será percebido.
- 4) Na coerência e coesão no processamento do texto, o aluno deve estabelecer relações entre partes de um texto, a identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas
- 5) Nas relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, o aluno deve identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
- 6) Na variação linguística, o aluno deve identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A avaliação do Saeb possui uma escala de proficiência de acordo com as habilidades desenvolvidas e acumuladas pelos alunos, onde a do 9º ano do ensino fundamental indica os seguintes níveis (INEP, 2019, pp. 50-51)

Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 Os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens;

Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances;

Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais,

reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romances. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos;

Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances;

Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 os estudantes provavelmente são capazes de: identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas;

Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas;

Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 os estudantes provavelmente são capazes de: localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

A – Guião de entrevista dirigida ao Professor(a) de Português (10.º ano)

Bloco Temático	Objetivos Específicos	Para Orientação
• Analisar o papel que a avaliação «da», «para» e «enquanto» aprendizagem desempenha em relação à avaliação externa do desempenho escolar do/as alunos/as • Compreender como uma avaliação externa, internacional, estandardizada e de larga escala, como o PISA, contribuiu para promover, entre o/as professor/as de português/as e brasileiro/as, práticas e estratégias internas de avaliação da literacia de leitura do/as aluno/as.	• Saber como se processa o ensino da língua portuguesa em Portugal e no Brasil • Conhecer as boas práticas no âmbito da literacia de leitura	• Apresentar em linhas gerais o projeto e o tema de pesquisa ao entrevistado • Realçar a importância do seu contributo para o estudo • Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos

Formulação de Questões

- P1. Apresentação do docente
- P2. Quantos anos tem de experiência na área do ensino da língua portuguesa?
- P3. Em que Escola(s) esteve e/ou está atualmente?
- P4. Que alterações considera ter havido desde o início da sua carreira ao nível da disciplina de português?
- P5. Como considera que o domínio da Língua Portuguesa pode contribuir para a construção do cidadão do século XXI?
- P6. Nesse sentido, o que lhe parece fundamental no ensino da língua materna?
- P7. Como promove o gosto pela leitura junto dos seus alunos?
- P8. Como avalia a competência leitora dos seus alunos? (*solicitar exemplos concretos, caso não exponha na comunicação*)
- P9. Há critérios específicos indicados nas orientações curriculares para avaliação desta competência?
- P10. Como faz a gestão das propostas curriculares, no que respeita às leituras obrigatórias?
- P10.1 Dá espaço aos alunos para participarem nessa seleção?
- P10.2 Adequa a seleção das leituras aos alunos/contexto?
- P10.3 Faz alguma diferenciação relativamente a essas obras?
- P10.4 Qual é a receptividade dos alunos nessa escolha?
- P11. Que atividades promove para a aprendizagem da língua portuguesa?
- P12. Que boas-práticas conhece neste âmbito?

- P13. Pela sua experiência de trabalho, considera que o PISA - *Programme for International Student Assessment* tem influência no ensino da língua portuguesa e na avaliação da literacia de leitura?
- P13.1 Se sim, em que medida?

