

AVAL: Avaliação Pedagógica, Resultados Escolares e Literacia de Leitura

Relatório de Investigação — Volume 1

Vítor Rosa, Lucimar Dantas, Teresa Teixeira Lopo, Maria Clara Leal, Everaldo Almeida
21 jul. 20



Equipa do Projeto AVAL

Vítor Rosa (Coordenador), CeiED/ULHT
Lucimar Dantas (Coordenadora), CeiED/ULHT
Teresa Teixeira Lopo, CeiED/ULHT
Maria Clara Leal, CeiED/ULHT
Everaldo Almeida, CeiED/ULHT

Consultores Convidados

Elsa Estrela, CeiED/ULHT
Maria Manuel Calvet Ricardo, CeiED/ULHT

Lisboa
2020

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I: O PISA e as Literacias	6
1.1 O PISA	6
1.2 O processo de avaliação.....	7
1.3 A literacia de leitura.....	9
CAPÍTULO II: Literacia de leitura no PISA e no contexto europeu.....	12
2.1 Nota introdutória.....	12
2.2 Relatório Internacional do PISA 2019 (OCDE).....	12
2.3 O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas	14
CAPÍTULO III: Literacia de leitura em Portugal	16
3.1 Nota introdutória.....	16
3.2 Decreto-lei n.º 55/2018, de 06 de julho	16
3.3 Relatório Nacional PISA 2019 sobre Portugal.....	18
3.4 Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.....	20
3.5 Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.....	21
3.6 Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória	21
3.7 Síntese.....	22
CAPÍTULO IV: Literacia de leitura no Brasil.....	24
4.1 Nota introdutória.....	24
4.2 Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	25
4.3 Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018	26
4.4 Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018.....	26
4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	28
4.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	29
4.7 Portaria n.º 458, de 05 de maio de 2020	35
4.8 Relatório SAEB 2017.....	35
4.9 Síntese.....	40
CONCLUSÕES	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

Este *Relatório de Investigação – Volume 1* 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 tem 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 a professores de língua portuguesa do ensino secundário (10.º ano) e médio de ambos os países.

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 professor/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:

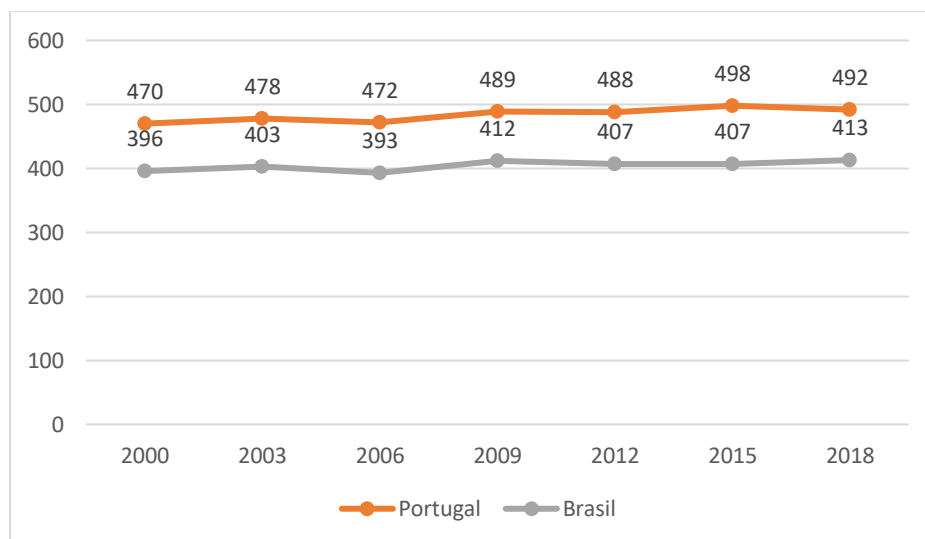
- O Relatório Internacional do PISA publicado no ano de 2019 pela OCDE;
- O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas.

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 seleccionar 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 selecionar 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 aceites 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 aspetos 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 planeamento, 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

médias 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 morfosintáticos.
- 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, I. A. (2014). *A avaliação das aprendizagens em ambientes online: Perceções 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: Perceções 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.

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 na 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)

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 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 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.
<p>Art.º 9º A União incumbir-se-á de:</p> <p>I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>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;</p> <p>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.</p>
<p>Art.º. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:</p> <p>I - elaborar e executar sua proposta pedagógica</p>
<p>Art.º. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <p>I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>III - zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p> <p>V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</p>
<p>Art.º. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>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</p>
<p>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:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>§ 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:</p> <p>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.</p>

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 médias 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.

<p>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):</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.
<p>O campo jornalístico-midiático pretende incorporar a prática da leitura à diferentes gêneros da esfera jornalística (MEC, 2018, pp. 519-522):</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.
<p>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 rutura, 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).</p>
<p>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, p. 525)</p>
<p>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).</p>

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 morfológicos.
- 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.

