

**Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Karine Votikoske Roncete

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Mariana, MG
2023**

Karine Votikoske Roncete

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

Coorientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana, MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R769a Roncete, Karine Votikoske.

Avaliação das habilidades de leitura da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. [manuscrito] / Karine Votikoske Roncete. Karine Votikoske Roncete. - 2023.

125 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.

Coorientador: Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa.

Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Leitura - Desenvolvimento. 3. Compreensão na leitura. 4. Leitura (Ensino fundamental). I. Roncete, Karine Votikoske. II. Matos, Daniel Abud Seabra. III. Corrêa, Hércules Toledo. IV. Universidade Federal de Ouro Preto. V. Título.

CDU 37.016:028

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Karine Votikoske Roncete

Avaliação das habilidades de Leitura da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 31 de março de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Coorientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Jose Francisco Soares - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais
Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 06/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Abud Seabra Matos, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/09/2023, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0587304** e o código CRC **38FB5E73**.

Agradecimentos

A escrita desta tese ocorreu em tempos, espaços e contextos políticos muito diferentes e em cada um deles encontrei apoio para seguir na jornada.

Agradeço à CAPES pelo fomento tanto no Brasil quanto no exterior e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

Agradeço ao Daniel pelo (muitos) anos de dedicação em me orientar. Estendo esse agradecimento aos membros do Núcleo de Avaliação Educacional pelos debates e parcerias. Ao Hércules, agradeço por me ouvir e por me lembrar o quanto é legal estudar a Língua Portuguesa. À banca de defesa e qualificação, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Gratidão especial à Carla e ao Chico que me incluíram no “Clube de Avaliação Formativa das terças-feiras”. Tive oportunidade de aprender muito com vocês e com meus colegas. Espero que continuemos juntos na caminhada.

Ao prof. David Plank por me receber na Universidade de Stanford e ao *Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil* pelo apoio financeiro e pelas discussões sobre os rumos da Educação brasileira. Aprendi muito com vocês! Nesses tempos de EUA, a Bruna, a Gabi, a Lara e o Gabriel assumiram a missão de deixar a distância mais leve. Tenho certeza de que tudo seria mais difícil sem vocês.

À Lauren por responder aos meus e-mails, atender minhas ligações e me ajudar a pensar melhor a análise deste texto. O uso do plural nos verbos que se seguirão não é formalidade. Eu realmente acredito no trabalho conjunto e me considero sortuda de ter tanta gente boa ao meu lado para dividir meus pensamentos.

A presença dos amigos também foi fundamental para a conclusão desta pesquisa. Muito obrigada a todos aqueles que se mantêm desde a infância, passando por aqueles (re)conhecidos em Mariana até chegar aos que me receberam em Almenara. Não há agradecimento suficiente a vocês.

À minha família (pais, irmão, cunhada e sobrinha) obrigada pelo apoio incondicional. Todo passo dado só foi possível porque eu tinha vocês ao meu lado. Mesmo sem entender muito bem o que eu fazia, ou porque eu estudava tanto, vocês sempre estiveram ali.

Por fim, agradeço ao Léo, a pessoa que esteve presente desde os primeiros rascunhos de pôster do SIC. Com o Léo divido a vida por completo, inclusive a acadêmica. Ele foi minha injeção de ânimo todos os dias para que isso tudo fosse possível.

“Que a palavra parede não seja símbolo
de obstáculos à liberdade
nem de desejos reprimidos
nem de proibições na infância
etc. (essas coisas que acham os
reveladores de arcanos mentais)
Não”.

(Manoel de Barros, 2010)

Resumo

Em 2017, o Governo Federal homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. O documento normativo tem como um de seus objetivos, assegurar que conteúdos básicos de aprendizagem sejam garantidos aos estudantes. Para alcançá-lo, a BNCC pauta-se em competências e habilidades. Esta pesquisa se propôs a avaliar as habilidades de Leitura referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular. O principal referencial teórico utilizado foi a Taxonomia revisada de Bloom, que além de ser usada amplamente no contexto educacional, também serviu de base para a reestruturação da matriz de referência do SAEB. A Taxonomia revisada de Bloom possui duas dimensões: o processo cognitivo e o domínio do conhecimento. Este divide-se em quatro tipos: factual, conceitual, procedimental e metacognitivo. Já aquele, em seis: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. A Taxonomia nos auxiliou para a elaboração de um glossário de verbos, separados por processos cognitivos, e na reescrita das habilidades. Analisamos 58 habilidades de Leitura e elas foram separadas em 4 grupos: i) habilidades que não são de leituras: retirou-se tudo o que não era pertencente a leitura (seja a habilidade inteira, seja parte dela); ii) habilidades que se relacionam indiretamente com leitura: são aquelas que, apesar de importantes, só poderiam acontecer após ocorrer a leitura em si; iii) habilidades de efeito de sentido: foram dez habilidades sobre o tema integradas em uma única habilidade e iv) outras habilidades analisadas. Desse último grupo, analisamos 35 habilidades. Buscamos clarificar o sentido das habilidades, deixando apenas sua “ideia central”. Para ajudar na apropriação do material, também tivemos um cuidado de tentar equilibrar a quantidade de habilidades em cada processo cognitivo. Esse equilíbrio é importante, uma vez que habilidades de baixa complexidade são imprescindíveis para o aprendizado, desde que não sejam parte dominante do material pedagógico. Dessa forma, chegamos ao resultado de 28 habilidades, distribuídas pelos processos cognitivos da seguinte forma: 4 em Lembrar; 8 em Compreender; 9 em Analisar; 5 em Avaliar e 2 em Criar. A maioria deles são pertencentes ao domínio do conhecimento “conceitual” (21); 5 pertencem ao “factual” e 2 ao “procedimental”. Com esse conjunto de habilidades, mobilizadas em diferentes contextos, acreditamos ser possível formar um estudante proficiente em leitura. Por fim, elaboramos algumas questões com base em um texto de um livro didático de 7º ano, para ilustrar a mobilização de diversas habilidades analisadas. Uma limitação do nosso estudo foi restringir a análise apenas à parte de Leitura dos anos finais do Ensino Fundamental. É crucial investigar outras áreas temáticas nessa etapa de ensino, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Palavras-chave: BNCC, habilidades, leitura, Taxonomia revisada de Bloom

Assessment of BNCC reading skills for the final years of Elementary School

Abstract

In 2017, the Brazilian Federal Government approved the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) for Elementary Education. One of the objectives of the normative document is to ensure that basic learning content is guaranteed to students. To achieve this, the BNCC is based on learning objectives. This research aimed to evaluate the Reading learning objectives related to the final years of Brazilian National Common Core Curriculum. The main theoretical reference used was Bloom's Taxonomy revised, which, in addition to being widely used in the educational context, also served as the basis for restructuring the SAEB's reference matrix. This taxonomy is made up of two dimensions: cognitive processes and knowledge domain. The first comprehends four types: factual, conceptual, procedural and metacognitive. The second in six: remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. The Taxonomy helped us to create a glossary of verbs, separated by cognitive processes, and to rewrite the learning objectives. We analyzed 58 Reading learning objectives and they were separated into 4 groups: i) non-reading learning objectives: everything that did not belong to reading (whether the whole skill or part of it) was removed; ii) learning objectives that are indirectly related to reading: are those that, despite being important, could only happen after the reading itself; iii) meaning effect learning objectives: there were ten learning objectives on the subject integrated into a single one and iv) other learning objectives analyzed. From this last group, we analyzed 35 skills. We seek to clarify the meaning of the learning objectives, leaving only its "central idea". To help with the appropriation of the material, we were also careful to try to balance the amount of learning objectives in each cognitive process. This balance is important, since low-complexity learning objectives are essential for learning, as long as they are not a dominant part of the pedagogical material. In this way, we reached the result of 28 learning objectives, distributed by cognitive processes as follows: 4 in remember; 8 in understand; 9 in analyze; 5 in evaluate and 2 in create. Most of them belong to the "conceptual" domain of knowledge (21); 5 belong to the "factual" and 2 to the "procedural". With this set of skills, mobilized in different contexts, we believe it is possible to form a student proficient in reading. Lastly, we prepared some questions based on a text from a 7th grade textbook, to illustrate the capture of several learning objectives. A limitation of our study was restricting the analysis to only the Reading part of the final years of Elementary School. It is crucial to investigate other thematic areas at this stage of teaching, as well as in the early years of Elementary and High School.

Keywords: BNCC, learning objectives reading, Bloom's revised Taxonomy.

Lista de ilustrações

Figura 1 - A BNCC do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.....	16
Figura 2 - Mudança dos termos relativos às competências gerais.....	17
Figura 3 - Mudança nos termos relativos às competências específicas.....	17
Figura 4 - Mudança nos termos relativos às habilidades.....	18
Figura 5 - Papel da BNCC no espectro educacional.....	23
Figura 6 - Código das Habilidades	24
Figura 7 - Estrutura Habilidade	25
Figura 8 - Caráter bidimensional na Taxionomia revisada de Bloom	39
Figura 9 - Especificidade dos objetivos.....	58
Figura 10 - Modelo de compreensão leitora	61
Figura 11 - Matriz de referência PISA	71
Figura 12 - Etapas da pesquisa	75
Figura 13 - Exemplo de item de leitura SAEB	103
Figura 14 - Exemplo de item de leitura PISA.....	104
Figura 15 - Notícia "ararinha-azul"	106
Gráfico 1 - Processo cognitivo das habilidades reescritas.....	99
Gráfico 2 - Domínio do conhecimento das habilidades reescritas	100
Quadro 1 - Glossário de verbos	48
Quadro 2 - Matriz de referência NAEP	66
Quadro 3 – Nova Matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º SAEB	68
Quadro 4 - Habilidades de Leitura do 6º ao 9º anos da BNCC	75
Quadro 5 - Verbos não observáveis.....	84
Quadro 6 -Reescrita e classificação das habilidades de leitura	90
Quadro 7 - Habilidades de compreensão leitora reescritas e classificadas.....	96

Lista de tabelas

Tabela 1 - Objetivos da aprendizagem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental BNCC – versão 1	19
Tabela 2 - Objetivos da aprendizagem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental BNCC – versão 2	21

Sumário

Considerações Iniciais.....	9
Objetivos	11
OBJETIVO GERAL	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
Capítulo 1 – A Base Nacional Comum Curricular.....	12
Base Legal.....	14
Versões Da Base Nacional Curricular Comum.....	16
MUDANÇAS ENTRE AS VERSÕES.....	17
Primeira Versão.....	18
Segunda Versão.....	20
TERCEIRA VERSÃO	22
Língua Portuguesa.....	26
ANÁLISE DAS VERSÕES	28
Revisão Da Bibliografia.....	30
Produção Acerca Da Bncc	32
A Bncc E As Osc	35
Capítulo 2 – Compreensão Leitora	37
2.1 – TAXONOMIA REVISADA DE BLOOM	37
2.1.1 – Processo Cognitivo E Verbos	40
Lembrar.....	41
Compreender.....	41
Aplicar.....	44
Analisar	45
Avaliar.....	46
Criar	47
2.1.2 – Dimensão Do Conhecimento	52
Factual.....	52
Conceitual	53
Procedimental.....	54
Metacognitivo	56
2.2 – OBJETIVOS GLOBAIS, EDUCACIONAIS E INSTRUCIONAIS.....	57
2.2.1 – Objetivos Globais.....	58
2.2.2 – Objetivos Educacionais.....	58
2.2.3 – Objetivos Instrucionais	59
2.3 – OBJETIVOS EDUCACIONAIS, COMPETÊNCIA E HABILIDADE	59
2.4 – O MODELO DE COMPREENSÃO LEITORA.....	60
2.3 – EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	64
Capítulo 3 – Método	74
AMOSTRA DE PESQUISA	75
ANÁLISE DAS HABILIDADES.....	82
Categorização.....	84
Proposta De Atividades De Leitura	88
Capítulo 4 – Análises E Resultados	90
PROPOSTA DE ATIVIDADE	105
Atividade.....	108
Considerações Finais.....	113

Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental foi homologada, em 2017, em sua terceira versão. O documento, centrado em competências e habilidades, tem como um de seus objetivos assegurar que conteúdos básicos sejam garantidos aos estudantes. Pela legislação, a BNCC possui caráter normativo e serve como base para a construção dos currículos educacionais dos entes federativos do país. Por isso, defendemos que a Base não é um currículo em si, ela deve cumprir um papel de indução dos currículos a serem elaborados por estados, municípios e escolas. É a partir dela que materiais pedagógicos e avaliativos devem ser elaborados. Ela também deve ser utilizada para a organização das práticas educativas, ou seja, do ensino e da aprendizagem, com desdobramentos na formação de professores.

No âmbito avaliativo, destacamos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passa por reformulações, desde 2019, tanto na estrutura dos testes padronizados quanto em sua matriz de referência, para adequar-se aos padrões das habilidades e competências da Base. A matriz de referência anterior, elaborada em 2001, tinha como referencial um recorte dos currículos utilizados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino (que era estabelecido após consultas a comunidade escolar) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) (BRASIL, 2001).

Nossa contribuição está no âmbito pedagógico: avaliar as habilidades de Leitura para os anos finais do Ensino Fundamental. A idealização da BNCC data da Constituição Federal, que aponta a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos básicos” para os estudantes (artigo 210. BRASIL, 1988). Outras legislações (PNE e LDB) também apresentam a demanda por um documento desse tipo. Sua elaboração também contou com a colaboração de diversos atores, dada a importância que o texto produzido teria para a educação brasileira. Por isso, é importante avaliar o documento com cuidado, para que possa ser bem apropriado pelo sistema educacional.

A Base abarca toda a educação básica, do ensino infantil ao médio, e divide-se por áreas de conhecimento. Dentro delas, há os componentes curriculares, que se desmembram em competências específicas, unidades temáticas ou práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017). As habilidades de leitura são o ponto de partida para esta pesquisa, pois acreditamos que essa prática deva permear todas as disciplinas (e não somente a de Língua Portuguesa). Além disso, espera-se que essas habilidades, mobilizadas de forma conjunta em diferentes textos, ajudarão os discentes a alcançarem proficiência na compreensão leitora.

Fish, Frey e Lapp (2012), ao analisarem resultados do *American College Testing* (ACT – sigla em inglês), observaram que a nota mínima necessária em leitura, tanto para que os estudantes sejam aprovados nas Universidade dos EUA, quanto para que eles consigam e se mantenham em empregos, é semelhante. Ou seja, a pesquisa mostra que mesmo que um estudante escolha não ingressar no ensino superior, ele precisará de certo nível de proficiência em leitura que o permita se manter no mercado de trabalho.

Assim, por acreditarmos que a competência leitora ocupa lugar importante na formação do estudante e em sua carreira profissional, buscamos contribuir com uma melhor apropriação das habilidades de leitura da BNCC. Para isso, nosso trabalho – que será detalhado nos próximos capítulos – foi selecionar, no documento, as habilidades de leitura; diminuir sua ambiguidade; estabelecer sentido para os verbos que indicam seus processos cognitivos e, por fim, classificá-las a partir da complexidade cognitiva e do tipo de conhecimento. O modelo de compreensão leitora, nesse contexto, ajuda-nos a entender que o conhecimento é o repertório; as atitudes são a cultura e o contexto; a competência é a mobilização e as habilidades relacionam-se com as transferências. Ou seja, a habilidade é “aprender em um lugar/de uma determinada forma” e conseguir aplicar em um contexto diferente. Por isso, o enfoque é o texto. O que o estudante aprende em um texto, ele deve ser capaz de transferir para outro.

Para auxiliar-nos na avaliação das habilidades, utilizamos como referencial teórico a Taxonomia revisada de Bloom, que se estrutura de forma bidimensional. Há a dimensão do Processo Cognitivo, representada por um verbo, que se divide em seis categorias: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar; e a dimensão do Domínio do Conhecimento, representada por um substantivo, que se desmembra em quatro categorias: factual, processual, procedimental e metacognitivo. Apesar de não anunciar de forma explícita, o texto da BNCC aponta que o padrão seguido para escrita das habilidades foi a mesma da Taxonomia, por isso acreditamos que ela contribui para esta pesquisa.

A partir do exposto e para nos ajudar a alcançar nossos objetivos, dividimos esta tese em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentaremos as nuances e modificações da Base Nacional Comum Curricular ao longo de sua elaboração. Mostraremos ainda o aparato legal que permitiu sua construção, bem como discutiremos estudos encontrados na literatura. No Capítulo 2, abordaremos a base teórica desta pesquisa. Discorreremos sobre a Taxonomia revisada de Bloom e sobre os verbos que compõem os processos cognitivos. Bem como, exibiremos um modelo de compreensão leitora e faremos uma breve análise sobre avaliações

em larga escala (nacionais, internacionais e estrangeiras) e sobre outra base nacional (estrangeira). O Capítulo 3 é destinado a metodologia, nela separamos as habilidades em categorias para, no Capítulo 4, analisar aquelas habilidades que são, de fato, de leitura. Elegemos, para cada uma, a “ideia central”, mas entendemos que as especificidades que estamos “retirando” também podem contribuir para a construção das Matrizes Curriculares. Nesse Capítulo, ainda apresentamos atividades elaboradas a partir de um texto.

Objetivos

Objetivo geral

Avaliar as habilidades de Leitura referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular.

Objetivos específicos

- Elaborar glossário com o significado de verbos a partir da Taxonomia revisada de Bloom.
- Modificar e sintetizar habilidades de leitura a partir da BNCC.
- Categorizar as habilidades de Leitura segundo processos cognitivos e domínios do conhecimento a partir da Taxonomia revisada de Bloom.
- Elaborar questões com base em um texto de um livro didático, para ilustrar a mobilização de diversas habilidades analisadas.

Capítulo 1 – A Base Nacional Comum Curricular

Este capítulo tem como objetivo: apresentar o aparato legal que sustenta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mostrar diferentes versões do documento e a revisão bibliográfica produzida sobre a temática. Visamos ressaltar que, desde a Constituição Federal de 1988, prevê-se a criação de um documento que postule os conteúdos mínimos que devem ser alcançados na Educação Básica (BRASIL, 1988). Partimos do pressuposto de que o histórico de construção da BNCC, assim como toda política pública, é resultado de disputas de grupos e valores e de visões de mundo (MULLER; SUREL, 2002), por isso algumas análises serão feitas a partir dos documentos legislativos. Apresentaremos, também, as versões elaboradas¹ do documento. Antes da liberação do texto final (a terceira versão), o Ministério da Educação (MEC) preparou outras duas versões, publicadas em 2015 e 2016, para debate público e produção do texto final homologado em 2017. Esses anos foram marcados, também, pela mudança no Governo Federal. O foco desta tese está nos objetivos da aprendizagem de leitura do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e não há como abordá-los sem antes fazer uma contextualização de suas condições de produção.

Por fim, para auxiliar na discussão, traremos uma revisão bibliográfica com materiais produzidos sobre nosso tema. Além das pesquisas produzidas na área acadêmica, analisamos também as publicações feitas pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC). Buscamos, neste texto, direcionar a discussão como forma de apontar que a BNCC não é “um” currículo propriamente dito, mas ela tem efeito de indução dos currículos. Há diferentes vertentes teóricas que descrevem o que é, ou não, considerado “currículo”, mas, habitualmente, inferimos que é uma indicação explícita do que os professores ensinam para os estudantes; possui uma definição clara para os conhecimentos que serão transmitidos para os anos escolares e tem orientações didáticas para o trabalho com esses conhecimentos (SILVA, 1999).

A partir de uma perspectiva universalista sobre o tema, “há saberes ‘públicos’ aos quais todos devem ter acesso e que apresentam valor independentemente de circunstâncias e interesses particulares” (FORQUIN, 2000, p.47). Assim, a Base surge como essa declaração **normativa** que preserva aos alunos o direito de aprenderem conteúdos mínimos para uma

¹ Consideramos três versões, que foram os documentos publicizados. No entanto, antes da primeira versão disponibilizada para consulta pública, a Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação elaborou uma proposta inicial que circulou apenas dentro do Ministério (SOARES, 2018).

formação cidadã. Como seu próprio nome aponta, ela deve servir como base para a reestruturação dos currículos das redes e escolas (SOARES, 2018). Seu texto introdutório já deixa claro esse papel normativo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p.7, grifo do autor).

Rangel (2016) ainda frisa que, como consequência de seu caráter, os interlocutores do documento são os responsáveis pela gestão pedagógica das redes de ensino. Os objetivos explícitos também são voltados para esses atores, com o papel de alinhar o trabalho das instituições e dos sistemas de ensino de todo país.

Veremos adiante, neste capítulo, que há autores que criticam a BNCC com o argumento de ela apresentar de forma rígida os conteúdos que devem ser ensinados. Entretanto, frisamos que as redes de ensino não deveriam só “transportar” o conteúdo da Base para os seus currículos, é imprescindível que se pense na “parte diversificada do currículo”. O documento, ao abordar os marcos legais que embasam a BNCC (p.13), cita o artigo 26 da LDB, que determina que além do que é básico-comum (que está presente na BNCC), é preciso inserir o “diverso”, que é exigido “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Entendemos, no entanto, que, dada a envergadura do documento e as diferentes condições dos sujeitos, isso pode se tornar inviável. A extensão do documento seria um dos fatores contribuintes para tal fato. Por outro lado, o tamanho do documento também pode se relacionar com a intenção de tentar cobrir, de forma bem capilarizada, os diferentes campos do conhecimento. É nesse “ponto de tensão” entre extensão e garantia de objetivos mínimos de aprendizagem que versa este trabalho.

Dessa forma, ainda dentro da discussão entre uma concepção universalista e relativista, esses autores críticos a BNCC, de forma geral, defendem uma versão relativista de currículo,

destacando que é importante considerar o pluralismo das culturas brasileiras. Como apontamos, acreditamos que a Base abre espaço para uma inserção “relativista”, na “parte diversificada”, que fica a encargo de estados, municípios e escolas. Concordamos com Forquin (2000) quando o autor afirma que o “universalismo e [o] relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular” (p.49).

Base Legal

Em 2017, o Ministro da Educação, José Mendonça Filho, homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, mas a mobilização para sua construção inicia-se antes desse período. Nosso ponto de partida é a Constituição Federal (CF) de 1988, o primeiro documento a especificar a necessidade e o propósito da BNCC, ao postular que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Artigo 210. BRASIL, 1988). Após a Carta Cidadã, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, regulamentou a BNCC, em seu artigo 26, do Capítulo 2, conforme descrevemos na introdução deste capítulo².

Esses dois documentos apontam para a imperatividade em se criar uma base nacional comum para os currículos escolares, apontando que ela deve contemplar e respeitar valores culturais nacionais e regionais. A LDB complementa a CF em dois pontos principais: a necessidade de uma base curricular também para o Ensino Médio e a certificação de que o que for proposto seja, de fato, uma “base”, a qual os sistemas de ensino devem complementá-la.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou duas metas que possuem estratégias relacionadas à Base (as metas dois e três³). O item a 2.1 (referente a meta 2) destaca que

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

² Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

³ Ver metas em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso: 17 de jan. 2020.

Já o item 3.2 (referente a meta 3) traz um texto muito parecido, mas com enfoque no Ensino Médio⁴.

Outros documentos foram redigidos e consolidados no universo escolar, a fim de servirem como auxílio no desenvolvimento do trabalho docente, bem como na construção dos currículos. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental (EF). Em 1998, lançaram os PCN para os anos finais do EF e em 2000, para o Ensino Médio (EM). Em 2013, o Governo Federal define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que também possuem o objetivo que auxiliar no planejamento curricular das instituições de ensino. Em 2011, são fixadas as DCN para o EF e, em 2012, para o EM. Cabe ressaltar que esses documentos serviram como referencial para a construção da Base Nacional, mas são menos específicos que ela. Esta tem a função de determinar com mais clareza os objetivos de aprendizagem que deverão ser alcançados em cada ano escolar e etapa de ensino, além de se apresentar como documento obrigatório a ser seguido na construção dos currículos.

Houve, ainda, reuniões que avançaram na discussão sobre o tema. Em 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve a presença de especialistas para debater sobre a Educação Básica. O documento final da CONAE aponta, também, para a necessidade da Base. Em 2015, o Ministério da Educação, a partir da Portaria n. 592, de 17 de junho, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, começa a elaboração efetiva dos conteúdos da BNCC e são lançadas versões preliminares para a discussão no espaço escolar e em Fóruns Nacionais, até o lançamento da versão final, conforme veremos nos próximos tópicos.

Por meio desses marcos legais que implementam a BNCC, tentamos clarificar o seu propósito, que é assegurar que conteúdos básicos sejam garantidos. Alguns autores (CURY; REIS; ZANARDI, 2018 e MACEDO, 2014) entendem que a Base é um currículo formal e prescritivo para a Educação Básica. Acreditamos, porém, que esse posicionamento – além de não ser a proposta do documento – fere o federalismo brasileiro. Nesse tipo de organização do Estado “vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento

⁴ O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014).

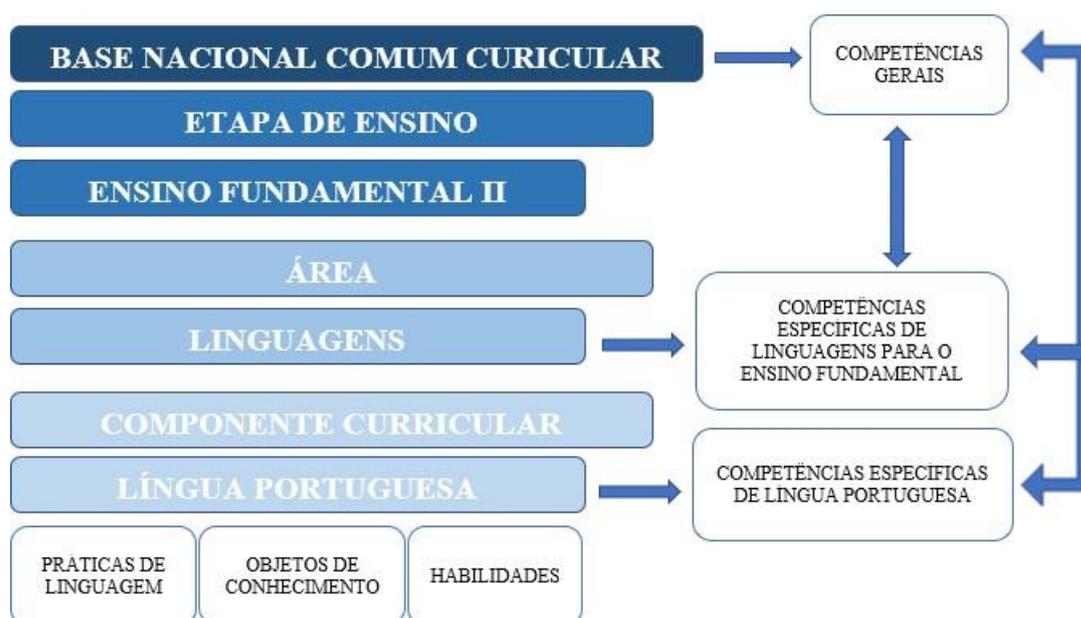
da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos. Desse modo, é possível ter mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração de políticas públicas” (ABRUCIO, 2010, p.39). Dessa forma, como o país possui três entes autônomos quanto ao poder de decisão, não há espaço para que a União decrete uma proposta curricular imobilizadora. Nesse sentido, a BNCC cumpre um papel de indução dos currículos a serem elaborados, com um certo grau de autonomia, por estados e municípios.

Versões da Base Nacional Curricular Comum

A elaboração da Base Nacional Curricular Comum, conforme mostramos, começa muito antes de sua publicação. A versão final instituída, também, não foi a primeira a ser confeccionada. Antes dela, duas outras foram preparadas para debates e discussões com especialistas da área de Educação e consultores. Começaremos a apresentação pela primeira versão, a fim de mostrar as principais modificações até a última publicação.

A partir desse momento, o foco será nas habilidades de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, que são os objetos de estudo deste trabalho. Como mostra a Figura 1, a BNCC subdivide-se em várias seções (competências gerais e específicas; áreas do conhecimento e componentes curriculares e, no caso de Língua Portuguesa, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades).

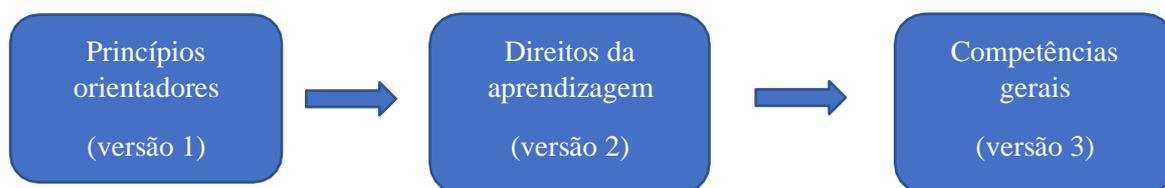
Figura 1 - A BNCC do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa
Fonte: Elaboração própria (2020).



Mudanças entre as versões

Desde a primeira versão apresentada, existe uma estrutura básica com pouca variação entre as seguintes. Em todas elas há, na apresentação do texto, as competências gerais da Base, que são as aprendizagens essenciais que visam garantir aos estudantes uma educação integral. Esse termo, porém, aparece apenas na última versão do texto (versão 3). Sendo denominada de “princípios orientadores” na “versão 1” e “direitos da aprendizagem” na “versão 2”. Conforme pode ser conferido na Figura 2.

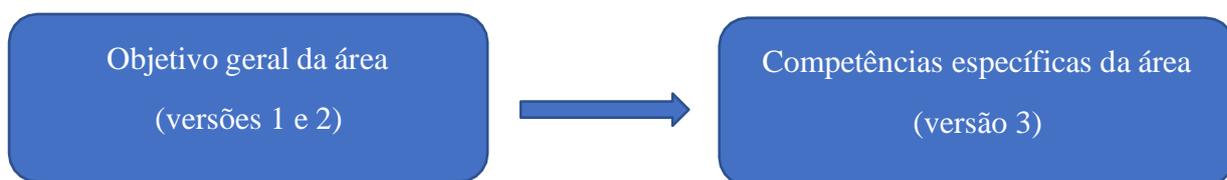
Figura 2 - Mudança dos termos relativos às competências gerais



Fonte: BRASIL, 2015, 2016 e 2017.

Os documentos dividem-se em etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e, na terceira versão, Ensino Religioso). Cada uma delas possui competências específicas, que explicitam como as competências gerais atuam dentro das áreas. Nas outras duas versões utiliza-se o termo: objetivo geral da área (Figura 3).

Figura 3 - Mudança nos termos relativos às competências específicas



Fonte: BRASIL, 2015, 2016 e 2017.

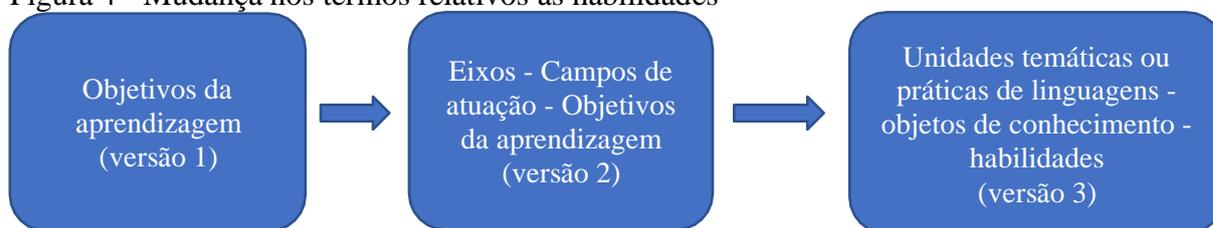
Dentro das áreas, há os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna⁵, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia). Eles também

⁵ Salienta-se que na versão final troca-se o componente “Língua Estrangeira Moderna” por “Língua Inglesa”.

possuem competências específicas, que visam ampliar a participação dos estudantes em práticas de diferentes campos da vida humana, a partir de uma disciplina específica. A nomenclatura segue a apresentada na FIG. 3 (objetivos gerais e competências específicas), mas voltadas aos componentes. A versão 2 não apresenta esses objetivos.

Por fim, a formação dos objetivos de aprendizagem também varia nas três versões: na primeira versão, eles decompõem-se apenas nos objetivos da aprendizagem; na segunda versão são compostos pelos eixos, campos de atuação e objetivos da aprendizagem e na terceira, têm-se as unidades temáticas ou práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades (Figura 4).

Figura 4 - Mudança nos termos relativos às habilidades



Fonte: BRASIL, 2015, 2016 e 2017.

Primeira versão

A Comissão de Especialistas, que participaram da primeira versão da Base, foi instituída pela portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 e era composta por 116 membros, dentre eles professores (universitários e da rede básica) e especialistas com vínculos com secretarias da União (BRASIL, 2015). Eles foram elencados a partir das áreas de conhecimento afins com suas expertises e tinham como atribuição “produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016” (BRASIL, 2015, art. 2º).

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão foi disponibilizada. A área de Linguagens enfatiza a necessidade do letramento dos estudantes. Para além de apenas decifrar códigos de leitura e escrita, é importante que os alunos consigam adequar o uso da língua (escrita ou falada) de forma eficiente nos diversos contextos que os cercam. Em relação à prática e ao conhecimento da linguagem, os objetivos da aprendizagem são organizados em cinco eixos: “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da

escrita; oralidade; leitura; escrita e análise linguística” (BRASIL, 2015, p.36). Cada um desses possui uma especificidade.

Por fim, antes de apresentar os objetivos da aprendizagem, a Base os divide em seis campos de atuação: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho. Esses campos servem para orientar quais gêneros textuais utilizar em sala, ou as atividades que podem ser mais relevantes para o estudo da língua de forma contextualizada. Veremos que nas outras versões a ênfase no gênero textual sai de pauta, pelo menos no texto oficial. No entanto, como defenderemos ao longo desta tese, colocar o foco no gênero textual tem uma série de reverses para um documento normativo, um deles, é a necessidade de uma grande gama de habilidades que abarquem os conteúdos mínimos de diferentes gêneros; outro é a especificação dessas habilidades.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os objetivos apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Objetivos da aprendizagem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental BNCC – versão 1

Campos de atuação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Práticas da vida cotidiana	2	2	2	2
Práticas artístico-literárias	7	7	7	7
Práticas político-cidadãs	5	5	5	3
Práticas investigativas	4	4	4	2
Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação	1	1	1	1
Total	19	19	19	15

Fonte: BRASIL, 2015.

No início do ano de 2016, o Ministério da Educação divulgou uma série de relatórios sobre os pareceres recebidos da primeira versão da Base Nacional. No que tange aos pareceres estruturais da BNCC, foram arrolados oito problemas: i) deixar explícito os princípios em que a Base é fundamentada; ii) esclarecer a função da Base (visto que muitos pareceres pediam sugestões de metodologias ou formas de avaliação); iii) explicar os conceitos utilizados; iv) articular de maneira mais consistente os princípios, enunciados e objetivos da aprendizagem; v) articular as transições entre as etapas de escolarização; vi) evidenciar a progressão dos conhecimentos dentro de cada campo de atuação; vii) evidenciar as marcas epistemológicas que orientam as escolhas feitas no documento e viii) esclarecer a origem dos temas integradores

(BRASIL, 2016). Quanto aos específicos para a área de Linguagens, apontaram que há excesso de objetivos no componente de Língua Portuguesa (279 no total – dos anos iniciais do EF ao EM) e a necessidade de apresentar de forma mais clara os objetivos relacionados à linguística. Há críticas também sobre a falta de explicitação dos conceitos, como letramento e linguagem, que são centrais para área e precisam ser definidos (BRASIL, 2016).

Segunda versão

Com o intuito de atender aos problemas apontados, o texto do documento inicia abordando “a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil” (BRASIL, 2016, p. 24), para clarificar os princípios da BNCC. Além disso, definem-se o que são os objetivos de aprendizagem, a partir do Glossário da UNESCO (2012): eles referem-se à “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional [...]. Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso” (BRASIL, 2016, p.25).

O espaço dedicado a apresentação da BNCC foi ampliado (se comparado ao anterior) e nele inserido informações importantes sobre seu propósito. Explicita-se que a Base é um avanço em relação a legislação anterior e define “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização” (BRASIL, 2016, p.44). Esses processos devem ser contínuos, como forma de garantirem uma educação integral, visando uma sociedade menos desigual. Estabelece, ainda, que é um guia para a (re)elaboração dos currículos escolares e não cabe à Base selecionar os métodos de ensino e avaliação.

No que concerne a área de Linguagens, explicita-se a importância de usar-se o termo no plural, visto que esta é uma prática abrangente, que abarca a prática “verbal, musical, visual e corporal” (BRASIL, 2016, p. 86). O fundamento do componente de Língua Portuguesa é que os estudantes estejam aptos a ler e desenvolver a capacidade crítica de construir sentido para os textos que circulam nos diferentes meios sociais. O foco sobre variação linguística é retirado e recai sobre o letramento digital. Além disso, nesta versão, os gêneros textuais e discursivos continuam fundamentando a organização das habilidades dessa disciplina.

Os objetivos gerais desse componente são seis (na versão anterior eram sete). A maior diferença em relação ao primeiro, é que este demonstra a necessidade de dominar a norma padrão do português utilizado no Brasil, bem como a necessidade de apropriar-se de novos

vocabulários e seus sinônimos, por meio da leitura e escrita de texto. No que diz respeito aos campos de atuação social, eles tornaram-se quatro: do cotidiano, literário, político-cidadão e investigativo. Os relativos ao mundo do trabalho e às práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação foram suprimidos. Eles apresentam diferentes papéis dentro dos currículos de cada ano e ajudam a integrar os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento de Língua Portuguesa, que no documento estão organizados a partir de quatro práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e a norma padrão (BNCC, 2016, p.90). Em comparação a versão anterior, duas foram retiradas: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita e análise linguística. Os objetivos da aprendizagem estão dispostos da seguinte forma (TAB. 2):

Tabela 2 - Objetivos da aprendizagem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental BNCC – versão 2

	6º ano	7ºano	8º ano	9º ano
Práticas de linguagem e campos				
Leitura				
Todos os campos	2	2	2	1
Vida cotidiana	2	1	1	1
Literário	9	6	7	8
Político-cidadão	4	3	2	3
Investigativo	3	1	2	1
Escrita				
Todos os campos	7	5	6	3
Vida cotidiana	2	2	2	2
Literário	4	4	4	3
Político-cidadão	2	4	3	2
Investigativo	2	2	1	1
Oralidade				
Literário	2	1	1	1
Político-cidadão	2	2	2	2
Investigativo	1	1	1	1
Conhecimento sobre a língua e a norma				
Todos os campos	7	5	5	4
Total	49	39	39	33

Fonte: BRASIL, 2016.

A publicação da segunda versão atendeu a muitos pareceres dos especialistas, após a leitura e debate da primeira versão. Porém, a análise de que o componente de português havia

muitos objetivos da aprendizagem não foi levada em consideração. Se antes eram 279, na segunda versão são 453 (a contar dos anos iniciais do EF ao EM), só nos anos finais do EF são 160, conforme mostra a Tabela 2.

Para a discussão desse texto, ocorreram 27 seminários, promovidos pela Consed e pela Undime, com professores, gestores e especialistas para debaterem os documentos. Segundo dados do próprio site da Base Nacional Comum Curricular, os seminários tiveram 9.275 participantes; mais de 50 palestras; 27 plenárias e consolidação e 25% de participantes de região Norte, 37% da Nordeste, 15% da Centro-Oeste, 13% da Sudeste e 10% Região da Sul. Desses encontros sistematizou-se as contribuições, que podem ser divididas em quatro grupos: concepção, estrutura e organização; recomendações para as etapas; recomendações para os objetivos de aprendizagem e processo de implementação (BRASIL, 2016a). Para a primeira parte, alguns pontos de esclarecimento ainda são sugeridos, como incluir, na apresentação, o propósito e a quem a Base destina-se, bem como distingui-la do currículo. Em estrutura, assinala-se a necessidade de uma linguagem mais direta e objetiva e padronizar as terminologias utilizadas.

Quanto aos objetivos da aprendizagem, novamente, sugere-se a revisão na quantidade, alegando que há um excesso deles; na qualidade, na clareza nos enunciados e na “**escolha de verbos que representem aprendizagens efetivas**” (BNCC, 2016a, grifo do autor) e na interrelação e progressão, recomendando a sinalização de avanço ao longo dos anos letivos. (BRASIL, 2016a). A partir do site da BNCC é possível, ainda, conferir pareceres individuais de especialistas e convidados das áreas, bem como ter acesso aos relatórios produzidos nos fóruns dos Estados e do Distrito Federal. Para o próximo tópico, descreveremos a última e oficial versão publicada.

Terceira versão

A terceira versão da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro desse mesmo ano. Em março de 2018, os educadores brasileiros começam a estudar a versão final publicada, correspondente às etapas do Educação Infantil e Ensino Fundamental.

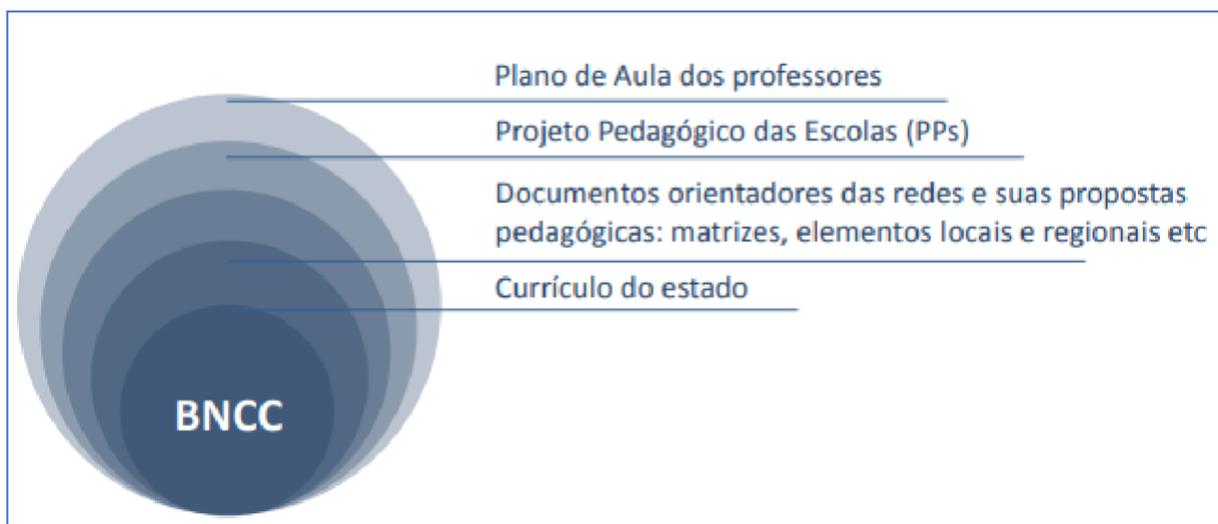
Como pontuado, nessa versão há uma mudança significativa nos termos centrais utilizados. Nas duas primeiras edições, a BNCC apresentava os direitos de aprendizagem

(presentes nos objetivos gerais e específicos) e os objetivos de aprendizagem. Esses termos, tornaram-se competências e habilidades, em respectivo⁶.

Na introdução do texto, além de apresentar as dez “Competências Gerais da Educação Básica”, há uma dedicação para mostrar o quanto o documento tem como propósito garantir uma educação integral dos alunos, a partir das aprendizagens essenciais, que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas de escolarização (BNCC, 2017). Cada competência é voltada para ampliar um aspecto da formação cidadã, quais sejam: i) conhecimento; ii) pensamento científico; iii) senso estético; iv) comunicação; v) cultura digital; vi) trabalho e projeto de vida; vii) argumentação; viii) autoconhecimento e autocuidado; ix) empatia e x) formação humana e integral (BNCC, 2017).

Há, ainda, uma parte destinada aos fundamentos pedagógicos, com foco no desenvolvimento das competências e no compromisso com a educação integral. Em outro momento, discorre sobre o pacto interfederativo, já ressaltado nesta tese. Por essa razão, apesar da BNCC não possuir o objetivo de engessar um currículo nacional, os estados também não deveriam fazer isso, pois as contextualizações devem ser feitas em todos os níveis, do macro (BNCC) ao micro (plano de aula dos professores), como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Papel da BNCC no espectro educacional



Fonte: BRASIL, 2017.

⁶ A discussão sobre estes termos será feita no Capítulo 2.

A forma de apresentação dessa estrutura também foi aprimorada (em relação às versões anteriores). Conceitos importantes foram explicitados (como é o caso das competências e habilidades) e, pela primeira vez, preocupou-se em explicar a composição das habilidades (FIG. 6). Elas são representadas por um código alfanumérico que indica: etapa de ensino; ano escolar; componente curricular; numeração sequencial do ano ou bloco de anos e numeração sequencial da habilidade, que não apresenta uma hierarquia de aprendizagem (BRASIL, 2017). A título de ilustração, temos na FIG. 6 que pertence a área de Língua Portuguesa:

Figura 6 - Código das Habilidades

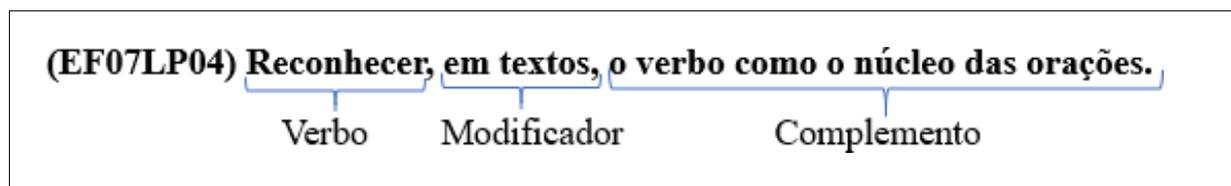
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidade
Campo das práticas de Estudos e Pesquisa		
Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.

Legenda: EF – etapa de ensino (Ensino Fundamental | 69 – grupo por faixa etária (do 6º ao 9º ano) | LP – componente curricular (Língua Portuguesa) | 35 – numeração sequencial (habilidade 35 de LP).

Fonte: BRASIL, 2017.

Elas, ainda, possuem uma estrutura que lhes é própria, sendo composta por um verbo, que representa o processo cognitivo mobilizado pelo aluno, um complemento, uma competência e modificadores, que determinam o contexto ou a condição da execução da tarefa. (FIG. 7).

Figura 7 - Estrutura Habilidade



Fonte: BRASIL, 2017.

Para a área de Linguagens, a edição final assinala seis objetivos específicos para o Ensino Fundamental. Eles foram elaborados na tentativa de abarcarem todas as práticas de linguagem que começaram a ser desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como nas outras publicações, os objetivos específicos relacionam-se com os gerais. A título de exemplo, o item 3⁷, dos objetivos específicos, disserta sobre os diferentes modos de linguagem (verbal, corporal, visual, sonora e digital) que reúnem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes dentro de um mesmo escopo. Essa competência relaciona-se com a de número 4 das competências gerais da BNCC, que reitera o uso das diferentes linguagens para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos⁸. Acrescenta ainda os conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, por isso é mais amplo.

Ao ser estruturado a partir de competências, o documento espera que o aluno atinja as aprendizagens essenciais. Como consta na Base, “ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] E, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...] (BRASIL, 2017, p. 13). É preciso, entretanto, salientar que as habilidades não podem ser vistas com uma “lista a ser cumprida” para se alcançar uma competência. Tomando a Leitura como exemplo, esse pensamento tende a ser reducionista e pode transmitir uma “mensagem” de que se o professor trabalhar com uma habilidade uma única vez, o aluno está mais perto de

⁷ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65)

⁸ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

alcançar a competência leitura. Veremos adiante que para alcançar a compreensão leitora, o estudante precisa mobilizar a mesma habilidade diversas vezes de maneiras distintas.

Língua Portuguesa

O componente de Língua Portuguesa visa avançar nos postulados de outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dias, Ferreira e Silva (2019) apontam que um dos pontos que aproxima a BNCC dos PCN é “a proposta de trabalho com a leitura na perspectiva das multisseioses” (p.22). Nesse ponto, Geraldi (2015) também corrobora com essa semelhança entre os documentos, para o autor, “na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, do qual é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo” (p.4). Para Fernandes (2018), a BNCC apresenta novos e importantes recortes “na teoria dos novos letramentos, dos letramentos múltiplos, do multiletramento e da multimodalidade” (p.183). Cardoso (2019) ainda aponta que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ganham a posição de destaque que merecem no documento, que apresenta a preocupação com a formação de alunos-cidadãos. Para a autora, a adoção da Base traz ganhos importantes para os alunos e farão com que eles “recuperam o interesse pela escola”. Apesar de concordamos que a BNCC é um passo importante para pensarmos na formação dos estudantes, não podemos direcionar unicamente a ela a responsabilidade de “recuperar o interesse pela escola”. Essa questão perpassa por outras variáveis que extrapolam a responsabilidade da Base, como infraestrutura, formação docente, segurança alimentar dentre outros fatores.

Tanto nos PCN quanto na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa tem como o foco o “texto”. Esse ponto aparece só na última versão da Base, antes o gênero textual ganhava centralidade no documento. A mudança teria como objetivo “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, pp. 67-68). Além disso, “quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de

produção e recepção de textos.” (BRASIL, 1999, p.77). Tal ponto relaciona-se de forma intrínseca com o modelo de compreensão leitora que será apresentado no Capítulo 2.

A Base se subdivide em práticas de linguagens, que são quatro: leitura; oralidade; produção de texto e análise linguística/semiótica. Em leitura, foco de nossa pesquisa, têm-se as interações que ocorrem entre leitor/ouvinte/expectador com os diferentes tipos de texto. As práticas leitoras relacionam-se com o uso e a reflexão, como: “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”; “dialogia e relação entre textos”; “reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”; “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”; “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”; “estratégias e procedimentos de leitura” e “adesão às práticas de leitura” (BRASIL, 2017, pp. 72-74).

Os campos de atuação articulam-se com esses eixos, que também sofrem alterações em relação ao texto anterior. Para os anos finais do Ensino Fundamental, exclui-se o “campo da vida cotidiana” e o “campo da vida pública” é ramificado em “campo jornalístico-midiático” e “campos de atuação na vida pública”. A escolha desses campos deu-se, sobretudo, por eles englobarem um conjunto de dimensões que são primordiais para a formação humana, que vão desde atividades presentes no dia a dia, até a possibilidade de conseguir opinar e refletir sobre fatos que acontecem no mundo. Assim, eles ajudam a enfatizar a importância da contextualização social do conhecimento escolar, não utilizando as unidades temáticas apenas como pretexto para o aprendizado.

Como a área de Linguagens, o componente de Língua Portuguesa possui objetivos específicos relacionados aos gerais da BNCC (FIG. 1). Por exemplo, o objetivo geral 7, da BNCC, afirma que o aluno deve ser capaz de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Já nos objetivos específicos, esse tópico relaciona-se com o de número 6, que afirma que os estudantes devem “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos

humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 87). Acredita-se, dessa forma, que ao mobilizar um conjunto de habilidades com foco na argumentação, os estudantes conseguirão contemplar a formação tanto dos objetivos específicos, quanto os gerais da Base.

No que toca as modificações sugeridas ao final da segunda versão, muitas foram acatadas, apesar do texto ter sido modificado. A respeito das habilidades, o pedido de diminuição da quantidade foi feito na discussão das duas versões anteriores. Essa requisição, porém, não foi atendida e o que acompanhamos foi o escalonamento no montante de habilidades, que somam 1.486 na terceira versão (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Se observarmos apenas as habilidades que Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, vemos o mesmo movimento crescente: 72 na primeira versão, 160 na segunda e 184 na terceira.

Análise das versões

A educação básica, por lei, precisa ter seus direitos especificados, por isso a importância da criação de uma Base Nacional Comum. A BNCC consiste em definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito de aprender. Independente de classe social ou econômica, há uma formação mínima, básica, que todos devem ter acesso (SOARES, 2018). Sendo assim, ela torna-se a referência para a reelaboração dos currículos nas redes e escolas. A sua existência não diminui o papel de autonomia dos estados, municípios e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, que devem desenvolver a parte diferenciada do currículo escolar a partir de suas vivências. Em todas as versões apresentadas, há a preocupação em clarificar o papel de base do documento. Um dos pareceres da primeira versão da BNCC pedia que se exemplificassem formas de atuação e avaliação a partir dos objetivos da aprendizagem da BNCC e, já no texto subsequente publicado, o Ministério da Educação deu posição de destaque para as funções que a base assumiria, não sendo papel dela sugerir como avaliar ou ensinar.

Outras mudanças significativas precisam ser pontuadas. A primeira delas é a mudança das nomenclaturas “objetivos gerais/direitos da aprendizagem” e “objetivos da aprendizagem”, presentes nas duas primeiras versões; para “competências” e “habilidades”, cunhados na versão final. Essa modificação, apesar de parecer simples, causou debates por parte dos especialistas e acadêmicos (RATIER, 2020). Esses termos estão alinhados a agendas de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que na iniciativa

“Education 2030”⁹ argumenta que os estudantes precisam desenvolver três categorias de aprendizado: conhecimentos disciplinares, atitudes e habilidades (SOARES, 2019). Nesse sentido, existe uma parte da bibliografia que defende que esses novos termos remetem a um modelo utilitarista e “serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante” (NOGUEIRA; DIAS, 2018). Essas reduções (como apenas afirmar que a BNCC é utilitarista) são comuns no campo educacional, sobretudo a partir de posicionamentos adotados por governos não considerados como de “esquerda” no espectro político. Ribas (2021) aponta que a Base é “um corpo discursivo estável, [de] ideias dominantes, condutoras da vida material que procuram conformar o corpo social diante de enunciados de poder normativo para o desenvolvimento humano” (p.09). Mas, é imperativo lembrar que a BNCC é apenas “um primeiro passo normativo”. A partir dela, os estados, as municipalidades e as escolas deveriam definir suas propostas pedagógicas e avaliativas, apontando o que é importante ensinar e como isso será feito e avaliado. Essas esferas serão as responsáveis por, no caso da Língua Portuguesa especificamente, dar às habilidades um “caráter dialógico” (BAKHTIN, 2011), que, segundo Fiorin, “é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FIORIN, 2008, p.24). Por isso, achamos importante esse alinhamento com documentos internacionais, para explicitar aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito de aprender.

Outra importante modificação foi tirar o foco do componente de Língua Portuguesa dos gêneros textuais (2ª versão) para o texto (3ª versão). Para Matrizes, o foco no texto é mais indicado. Dessa maneira, em sala de aula, “é necessário trabalhar com textos variados, pois através deles o aluno descobre os diversos usos da língua, tanto na fala quanto na escrita” (BERNARDO; NAUJORKS, 2013. P.3). Concordamos com Bernardo e Naujorks (2013), que afirmam que o ensino da língua portuguesa, nas escolas, deve ter como base as variedades coexistentes de textos, vinculadas com a vida social dos alunos. Os docentes devem articular o conhecimento gramatical partindo do texto enquanto objeto de ensino. O estudante precisa ter experiência com diversos gêneros textuais de maneira orgânica, pois sua habilidade de compreensão de leitura será desenvolvida por meio da exposição a uma variedade de textos com diferentes temas e níveis de complexidade. Portanto, é fundamental concentrar-se no texto,

⁹ Em 2015, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), iniciou discussões sobre um projeto para a definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os estudantes precisariam dominar para “prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030” (SILVA; FERANDES, 2019, p.272).

e ao vincular o ensino ao "gênero textual", corre-se o risco de priorizar a “estrutura” e não o conteúdo.

Por fim, abordamos os objetivos de aprendizagem (habilidades). Em todas as versões houve um aumento considerável do número de habilidades. Mesmo com as sugestões indicando a necessidade da diminuição deles. Além disso, percebemos que a estrutura dos objetivos da aprendizagem apresentada na terceira versão (verbo + complemento + modificador) não se sustenta em todos os momentos. Existem várias habilidades na Base que são muito grandes e de difícil compreensão. Um exemplo seria a habilidade 06 de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental para a etapa de ensino do 6º ao 9º ano:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (BRASIL, 2017, p.142).

O excerto acima possui vários verbos, complementos e modificadores. Compreender e operacionalizar essa habilidade se torna uma tarefa praticamente impossível. Além disso, ela nos permite retomar uma crítica apresentada na segunda versão e que ainda se sustenta: a qualidade dos objetivos da aprendizagem. Como apontado, a própria Base assume que deva existir uma “escolha de verbos que representem aprendizagens efetivas” (BNCC, 2016a) e não observamos tal escolha no exemplo acima (e em inúmeras outras habilidades, como veremos adiante). Portanto, acreditamos que pesquisas que proponham pensar os objetivos de aprendizagem a partir de uma perspectiva pedagógica podem ajudar a minorar essas e outras críticas.

Revisão da bibliografia

Após a apresentação e análise das versões da Base Nacional Comum Curricular, fizemos uma revisão bibliográfica. Esse trabalho é importante para fazer um mapeamento sobre o que

já foi produzido a respeito do tema (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para realizá-lo, em um primeiro momento, fizemos uma busca dos textos acadêmicos produzidos com enfoque na BNCC de Língua Portuguesa. O primeiro site consultado foi o Google acadêmico e utilizamos como o descritor “BNCC Língua Portuguesa”. Fizemos também uma busca avançada nessa plataforma selecionando apenas os textos que possuíam os termos “BNCC” e “Língua Portuguesa” no título. Selecionamos aqueles que eram diferentes dos já encontrados. Outras bases de dados também foram consultadas, como o “SciELO”, o “Banco Digital de Teses e Dissertações” e o site da “Abase” e da “Anped”. Neles, foram usados os seguintes descritores: BNCC e Base Nacional Curricular Comum.

Além dos trabalhos acadêmicos, buscamos materiais produzidos por Organizações da Sociedade Civil, que atuaram ativamente na produção e reformulação da Base. As OSC “corresponde[m] à população de cidadãos, ou esfera privada, e abrange[m] suas variadas formas de organização e expressão – com ou sem fins lucrativos, podendo ser legalmente constituídas ou espontâneas e informais” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p.62). Elas vinculam-se a causas diversas e amplas concernente a todos cidadãos (e não a um grupo específico), além disso referem-se à participação de grupos que atuam, a partir dos direitos adquiridos através das leis, em assuntos que antes eram exclusivos da esfera pública (FERNANDES, 1994; OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Segundo Silva (2015), as parcerias público-privadas podem atuar tanto na infraestrutura pública econômica (transporte, saneamento básico, serviços de eletricidade), quanto social (escolas, hospitais, bibliotecas) (pp. 56-57). Interessa-nos, para este estudo, àquelas relacionadas à Educação.

No Brasil, em 23 de março de 1999 foi promulgada a Lei n.9.790, que dispõe sobre a “qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, [...]” (BRASIL, 1999). A necessidade desse marco regulatório foi para especificar e reconhecer essas organizações de fins públicos, visto que são mencionadas, de forma indireta, desde o código civil de 1946 (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Em 2014, a lei n.13109 “estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil [...]” (BRASIL, 2014). Além dessas, há um longo caminho legal sobre o qual percorreram a regulamentação das OSC¹⁰, que se torna explícito no texto da Constituição Federal de 1988, em especial no título sobre Ordem Social. Em seu artigo 204, afirma que “as ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com

¹⁰ Ver mais sobre a legislação em OLIVEIRA; HADDAD (2001)

recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes”, como as organizações representativas da sociedade (BRASIL, 1988).

Produção acerca da BNCC

Considerando os estudos selecionados, observamos que a Base tem sido mais alvo de críticas que de elogios, por isso para dialogar com a bibliografia, faremos uma análise mais detalhada de algumas das publicações encontradas. Como é o caso dos textos de Fancio (2019), Salatiel (2019) e Francisco (2018). A primeira autora diz que a Base traz em seu texto o discurso da melhoria da Educação, mas essa carece mais de investimento e reorganização das políticas públicas e das políticas linguísticas. Salatiel (2019) pontua a necessidade de o documento especificar o trabalho do professor, indo ao encontro dos escritos que Francisco (2019), que afirma que o documento ainda peca em promover uma boa formação pedagógica. Atentamos para o fato de que não cabe à Base nenhum desses papéis. Nesses casos, o próprio texto da BNCC deixa isso claro, já na apresentação, ao postular que “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, [...]” (2017, p. 5). Ainda nesse sentido, Couto (2020) critica que a Base não mostra caminhos para se desenvolver a ortografias dos estudantes, função que também não compete a Base. O documento, como aponta a autora, prevê o ensino do tema, a forma de melhor ensiná-lo ficará a encargo dos educadores. Portanto, fica evidente que muitos autores esperam da BNCC uma função que excede suas próprias prerrogativas.

Melo (2019) investiga as concepções de estudantes e professores de Campina Grande – Paraíba (PB) sobre a Base Nacional, mas a maioria deles afirma não terem conhecimento sobre o conteúdo do texto. A partir desse resultado, é importante retomarmos o debate legal de construção da Base, visto que possui caráter obrigatório de implementação nos estados e municípios. Além disso, os entes federados precisaram reformular seus próprios currículos, conforme já mencionado. Com os debates e a consulta pública disponíveis entre os anos de modificações do documento, é preocupante a ideia de que os professores não conheçam a BNCC. Cechinel (2019) e Manso (2017) destacam a forma como a linguagem da Base é formulada. Para este, existem lacunas que reduzem as potencialidades de letramento e multiletramentos dos estudantes, uma vez que a linguagem utilizada no documento limita a ação da escola, pois os eixos e objetivos não atendem demandas reais da educação brasileira.

Já para aquele, a Base tem uma linguagem empresarial, voltada para o mercado de trabalho. Esse discurso alinha-se com o argumento de outros autores já apresentados nesta tese (MACEDO, 2014; NOGUEIRA, DIAS, 2018). Como já discutido, a associação da BNCC com um campo utilitarista voltado para o mercado de trabalho é recorrente. Concordamos que, se a Base for utilizada apenas da forma como está, pode reduzir as habilidades a uma lista de comando que visam alcançar as “competências gerais”. Mas, novamente, não deve ser essa a função do documento (como já especificado em outros momentos). Além disso, acreditamos que não se pode pautar o ensino voltado apenas ao mercado de trabalho (estudos mostram que isso é nocivo, sobretudo, para os estudantes com baixo nível socioeconômico), mas é importante preparar os alunos para esse ambiente também.

Destacamos a apreciação de Salatiel (2019) e Alcântara e Stieg (2016) sobre a quantidade de textos sugeridos para serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa. Devido ao grande montante, os autores sugerem que não haverá espaço para que os docentes consigam propor uma educação que vá além dos conteúdos normativos. No entanto, concordamos com Bezerra (2020) e Guedes, Bressanin e Soares (2019) ao apontarem que as práticas da BNCC devem abarcar o cotidiano do aluno e, quando ligadas às habilidades, deverá haver o estímulo em relacionar o conteúdo com a realidade social em que o estudante está inserido. Tornando-o sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

A grande quantidade de gêneros textuais presentes nas habilidades de leitura, pode causar confusões no real propósito do ensino da LP, que é partir do texto. Alguns autores (ASSIS, 2020) enfatizam que a BNCC se pauta em uma perspectiva de ensino a partir dos gêneros discursivos. É importante lembrar, no entanto, que a centralidade do estudo da Base é o “texto” e não o gênero textual. A Base assinala que a “unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas (...) [ocorrerão a partir do texto], de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem (...)” (BRASIL, 2017, p.67).

Por fim, apontamos que Azevedo e Damaceno (2017), ao analisarem como o componente de Língua Portuguesa é concebido no texto da Base Nacional Comum Curricular, bem como os seus fundamentos e a forma que são propostas a organização das práticas escolares, concluem que desde a primeira versão do documento há imprecisões, que estão relacionadas à restrição dos objetivos e à falta de orientação específica para pontos importantes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, dificultam o alcance do documento como

referencial para orientar a formação de professores e a produção de material didático, fato esse que permanece vigente na versão final. Como já apontamos, concordamos que a BNCC ainda apresenta alguns problemas estruturais (como as formas que as habilidades estão apresentadas) e de conceitos (as trocas de nomenclaturas ao longo das versões, a clarificação do propósito do documento etc.), mas acreditamos que existem alguns trabalhos sendo produzidos, que ajudam a mitigar essas lacunas.

No terceiro setor, o Todos pela Educação produziu materiais que visam “oferecer apoio e incentivo às redes para a implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas as redes de ensino”. Para cumpri-lo, disponibiliza materiais interativos e de fácil acesso para a sociedade. Isso também foi feito pelo Movimento pela Base¹¹ (mpb), que disponibiliza um “guia redes” feito por gestores e destinados a seus pares, nele há o processo para colocar a Base em prática. Outras Organizações atuaram no mesmo sentido: há produções feitas pelo Instituto Ayrton Senna¹²; pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹³; pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)¹⁴ e pela Fundação Roberto Marinho junto ao Instituto Reúna.

Conforme supracitado, as OSC tiveram papel ativo na construção da Base, mas, sobretudo, são atores centrais em sua implementação, assunto que discutiremos na próxima seção. Vale pontuar aqui, no entanto, que a construção da Base contou com a leitura crítica e posicionamento de diversos atores. Além dos professores das redes estaduais e municipais, que deram seus pareceres via encontros organizados para esse fim, alguns docentes universitários também emitiram seus pareceres. O componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foi avaliado por oito acadêmicos que ressaltaram pontos positivos e negativos, com sugestões de melhora. Com isso, queremos apontar que houve um espaço de escuta, também, do setor acadêmico, apesar do forte *advocacy* do terceiro setor. De forma geral, como a revisão da literatura nos aponta, dois problemas podem ser identificados: i) organizações do Terceiro Setor têm assumido, cada vez mais, espaço de decisões dentro do Ministério da Educação, pautando

¹¹ Ver em < <http://movimentopelabase.org.br/> > Acesso em 02 de abril de 2020.

¹² BNCC: construindo um currículo de educação integral. Disponível em < **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** > Acesso em 30 de março de 2020.

¹³ Ver mais em < <https://undime.org.br/noticia/17-12-2019-17-21-guia-traz-orientacoes-sobre-formacao-de-professores-e-reelaboracao-dos-ppps> > Acesso em 03 de abril de 2020.

¹⁴ Ver mais em < <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/pesquisa-bncc-educacao-infantil-curriculos/?s=bncc> > Acesso em 30 de março de 2020.

e priorizando as discussões que consideram pertinentes (e já tenta galgar espaços para assumir papel central na reformulação do documento) e ii) talvez por esse motivo, parece haver – em alguma medida – resistência do setor acadêmico em dialogar com o documento que já está implementado.

De toda forma, há espaço para melhorias e reformulações, visto que em 2023, a BNCC passará por sua primeira avaliação. Assim, torna-se imperativo darmos nossas contribuições para tentar melhorar o sistema educacional com a ajuda de estudiosos altamente qualificados para contribuir com o debate.

A BNCC e as OSC

A relação das Organizações com a Educação não é recente. Durante as décadas de 1960 e 1970, grupos foram criados dentro das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, a fim de trabalharem em prol da população mais pobre. As Comunidades Eclesiais de Base (CEB), a partir da Teologia da Libertação de Paulo Freire e de preceitos marxistas faziam o trabalho pastoral de educação popular (FERNANDES, 1994). No período pós ditadura, essas instituições continuaram trabalhando nas causas educacionais, fazendo surgir movimentos para além daqueles perpetrados pelas CEB. Nesse sentido, com a crescente das OSC surgem também questionamentos sobre a sua atuação. Oliveira e Haddad (2011) apontam que a sociedade civil “neste momento é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, na lógica de diminuição das responsabilidades do Estado” (p.79). Apesar de todos os reveses que podem surgir a partir a atuação delas, porém, é importante destacar a importância dos projetos sociais para a melhoria das condições de vidas de comunidade (GOHN, 2009).

Muitas Organizações participaram ativamente na construção da Base Nacional Comum Curricular. Macedo (2014) aponta que elas se enquadram na categoria de “especialistas” apontada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016). A autora afirma que empresas e instituições como “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, [...], Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann e CENPEC” são alguns dos atores sociais envolvidos nessa causa (MACEDO, 2014, p.540). Rosa e Ferreira (2018) mostram como algumas dessas Organizações também estão à frente de grupos como o “Movimento pela Base” e o “Todos pela Educação”. Avelar e Ball (2017) apontam que essa participação ativa das Organizações da Sociedade Civil está imbricada em uma seara maior que se relaciona com mudança nas formas e modalidades do Estado brasileiro. Para os autores, os

trabalhos desses grupos não sinalizam mudanças radicais nas políticas educacionais, mas fazem parte de uma infinidade de pequenos movimentos, experimentos e iniciativas que, a longo prazo, contribuirão para uma reengenharia mais profunda do sistema político (AVELAR; BALL, 2017).

A partir do exposto, não buscamos refutar os postulados de Avelar e Ball (2017), ou de outros autores na literatura que posicionam de forma semelhante (por ex.: ROSA, FERREIRA, 2017 e CAETANO, 2019). Nossa intenção é mostrar que, os trabalhos encontrados por nossa revisão da bibliografia não se mostram propositivos em relação ao trabalho com a Base e as OCS tem assumido essa função. Em um dos artigos encontrados, Cardoso (2019) indica que a Base deve ser usada nos planos de aula dos professores, por exemplo, mas não encontramos pesquisas que tentam indicar esses caminhos. Caetano (2019) aponta que as Organizações estão à frente também da produção da produção de livros didáticos e avaliações. Além disso, “a Fundação Lemann por meio da Revista Nova Escola e Gestão Escolar, [...] Dissemina para as escolas e professores os planos de aulas já alinhados com a BNCC e a sugestão de conteúdos educacionais que as escolas devem implementar” (CAETANO, 2019, p.139). Tal tipo de documento também foi elaborado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Instituto Reúna, conforme mostramos, porém nossa revisão da literatura também traz questionamentos acerca essa questão. Os trabalhos, pelo menos no que tange à Língua Portuguesa, apontam que aos professores foi relegado o papel de aplicar a Base (FRANCISCO, 2018), sem ter uma formação pedagógica voltada para tal (STIQUER, 2019).

Capítulo 2 – Compreensão Leitora

As habilidades de leitura da Base Nacional Comum Curricular devem ajudar os atores educacionais a compreenderem se os alunos estão alcançando a compreensão leitora. Para trazer luz ao tópico, este capítulo será dividido em três partes. Na primeira, será apresentada a teoria que embasa a análise e reescrita das habilidades: a Taxonomia revisada de Bloom, que além de delimitar o significado dos verbos pertencentes aos processos cognitivos, também nos ajudará a estabelecer a definição de habilidade (ou objetivo da aprendizagem).

Não nos interessa, porém, somente fazer essa distinção. Para verificar se os alunos são proficientes em leitura, não basta a reescrita das habilidades, pois para que se atinja a "compreensão leitora" é preciso a mobilização das habilidades em diferentes textos, por isto, na segunda parte, apresentaremos uma seção com o modelo teórico de compreensão leitora baseado em Kintsch.

Na última parte, faremos um breve levantamento sobre o currículo nacional estadunidense, o *Common Core*, bem como da sua matriz de avaliação em larga escala nacional, o NAEP, além das matrizes do PISA e do SAEB. A intenção não é fazer um ranqueamento entre qual matriz de avaliação ou qual currículo é melhor. Apenas mostrar que há exemplos que justifiquem nossa tentativa de, além de reescrever as habilidades, tentar diminuir a sua quantidade.

2.1 – Taxonomia revisada de Bloom

Em 1948, durante uma convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, um grupo de psicólogos elaborou um quadro teórico que “facilitasse a comunicação entre examinadores e estimulasse a pesquisa sobre avaliação, estabelecendo uma articulação entre os envolvidos no processo de avaliar” (TREVISAN; AMARAL, 2016). Criou-se, assim, um sistema de classificação de objetivos que serviria como guia para a elaboração de itens educacionais (BLOOM, 1956). Em 1956, essa versão original da Taxonomia de Bloom foi publicada e, a partir dessa data, já foi traduzida para mais de 20 idiomas, servindo como base para o desenvolvimento de avaliações e currículos em todo o mundo (CHUNG, 1994).

A comprovada importância da Taxonomia de Bloom (KRIDEL, 2000) não excluiu a necessidade de sua revisão. Uma das justificativas foi a necessidade de incorporar novos conhecimentos nesse *framework*. Desde o final da década de 1950 até a primeira década dos anos 2000, ocorreram inúmeras mudanças na forma de pensar e praticar a educação. Tem-se novos conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e a forma como elas aprendem e

como os professores planejam, avaliam e ensinam seus alunos (ANDERSON *et al.*, 2001). Assim, os docentes assumem papel central na revisão, visto que estudos evidenciam que são eles quem determinam qual conteúdo do currículo será priorizado e como ele será repassado aos estudantes. Para os autores da Taxonomia revisada de Bloom, Anderson e Krathwohl, é por esse motivo que o novo texto deve ser mais prático e acessível para esse público (2001). Para esses profissionais, em específico, essa mudança ajuda na forma de entender claramente os objetivos da aprendizagem e implementá-los.

Sob uma perspectiva mais ampla, no entanto, a taxonomia deve ajudar na organização dos objetivos relacionados a aprendizagem. Assim, a construção de uma taxonomia voltada para assuntos educacionais destina-se a fornecer uma classificação das metas do sistema educacional (BLOOM, 1956). Para Mol (2018) “o foco [da taxonomia] está na classificação, ou seja, a ideia principal é julgar elementos de acordo com suas características visando o agrupamento ou a separação deles em categorias” (p.24). Dessa forma, essa classificação pode ser aplicada em diferentes âmbitos da instituição de ensino, como no currículo, no Projeto Político e Pedagógico, nas avaliações, nas tarefas diárias realizadas dentro de sala de aula, dentre outros. Ou seja, além de ajudar os professores, também assiste aos administradores, especialistas profissionais e pesquisadores a discutirem os problemas inerentes dessas práticas educacionais com maior precisão.

Em 2001, Lorin W. Anderson e David R. Krathwohl publicaram o livro *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nele os autores apresentam uma versão revisada da Taxonomia de Bloom, com o intuito de ser “utilizada [para] melhor estruturar os objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que [poderá auxiliar] os educadores na melhor elaboração do planejamento e na escolha adequada de estratégias e tecnologias educacionais” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 7). Segundo Barbosa (2020), “objetivos que descrevem o que se espera que os alunos aprendam como resultado do ensino, trazem um tópico de conteúdo relacionado ao conhecimento (identificado por um nome) e uma descrição do que deve ser feito com esse conteúdo (identificada por um verbo)” (p.39). Dessa forma, sua estrutura dá-se da seguinte maneira:

Objetivo da aprendizagem = verbo + substantivo + complemento

Na tabela da Taxonomia revisada de Bloom, conseguimos classificar o verbo por meio dos processos cognitivos e os substantivos, pela dimensão do conhecimento (FIG. 8). Os processos cognitivos são seis i) lembrar, que implica em reconhecer e reproduzir ideias e conteúdo; ii) compreender, que visa estabelecer uma relação entre uma informação adquirida previamente com uma nova; iii) aplicar, que relaciona-se com realizar um procedimento em uma situação específica ou utilizar um conhecimento em um situação nova; iv) analisar, que consiste em dividir uma determinada informação em partes que sejam relevantes ou não para a situação estipulada; v) avaliar, que envolve fazer julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos e vi) criar, que demanda juntar elementos, como forma de criar uma nova visão ou solução para determinado problema (FERRAZ; BOLHOT, 2010)¹⁵. Assume-se que há um nível de complexidade cognitiva entre essas categorias, ou seja, “compreender” é cognitivamente mais complexo que “lembrar”, “aplicar” é cognitivamente mais complexo que “compreender” e assim por diante (ANDERSON et al., 2001).

Já a dimensão do conhecimento subdivide-se em quatro categorias: i) factual, referente ao conteúdo básico que o estudante deve saber, para que possa realizar uma tarefa. Os fatos só precisam ser reproduzidos e não entendidos; ii) conceitual, concerne em relacionar elementos básicos; iii) processual, alusivo a como deve-se realizar alguma tarefa. Nessa categoria o conhecimento abstrato começa a ser mais estimulado, mas em um único contexto e não de forma interdisciplinar e iv) metacognitivo, correlacionado com a interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados para a resolução de problemas (FERRAZ; BOLHOT, 2010, p. 428). Essas categorias estão dispostas do mais concreto (factual) para o mais abstrato (metacognitivo) (ANDERSON et al., 2001).

Figura 8 - Caráter bidimensional na Taxionomia revisada de Bloom

Dimensão do conhecimento	Dimensão processo cognitivo					
	1.Lembrar	2.Entender	3.Aplicar	4.Analisar	5.Avaliar	6.Criar
A) Factual						
B) Conceitual						
C) Processual						
D) Metacognitivo						

Fonte: TREVISAN; AMARAL (2016, p. 456).

¹⁵ Mais adiante, discutiremos melhor cada um desses processos cognitivos, bem como apresentaremos exemplos de verbos relacionados a eles.

Conforme citamos, um objetivo é formado por um verbo e um substantivo, por isso é possível colocá-lo na Tabela. Por exemplo, o objetivo “Distinguir fato de opinião em textos. Distinguir pertence ao processo cognitivo analisar; “fato de opinião em textos” encaixa-se no conhecimento conceitual. Assim, esse objetivo estará na interseção b4 da Figura 8.

No que concerne à construção dos objetivos, no entanto, os autores apontam que, por muitas vezes, os verbos e nomes podem ser usados de forma ambígua, ou referindo-se a outro processo cognitivo (ANDERSON *et al.*, 2001). Outro ponto importante a ser destacado é que os verbos utilizados devem descrever ações, pois são elas que permitem aos professores medirem se aquele objetivo foi alcançado. Além disso, cada verbo indicará um único objetivo, por isso não poderá haver mais de um em cada sentença. Outro ponto, que cabe ressaltar, é abordado por Barbosa (2020), que afirma que na “literatura da área, encontramos, muitas vezes, um mesmo verbo relacionado a processos cognitivos diferentes, de modo que o uso impreciso compromete a interpretação do sentido de verbos em objetivos” (p.68).

Como forma de evitarmos incorrer nesses erros e nessas ambiguidades, criamos um glossário de verbos, trazendo o significado de cada um e relacionando-os com apenas um processo cognitivo. Ele será apresentado na próxima seção.

2.1.1 – Processo cognitivo e verbos

Conforme apontado, para ajudar na análise dos dados, compilamos uma lista de verbos (e seus significados), a partir dos processos cognitivos e das dimensões da taxonomia. Cabe ressaltar, que na Taxonomia revisada de Bloom os processos cognitivos se dividem em subcategorias, totalizando 19. Em lembrar: reconhecer e recordar. Compreender: interpretar e classificar. Ordenar: resumir, inferir, comparar, explicar, executar e implementar. Analisar: diferenciar, organizar e atribuir. Avaliar: verificar e criticar. Criar: gerar, planejar e produzir. Neste trabalho, optamos por não subdividir a categoria “lembrar”.

Além das dimensões da Taxonomia revisada de Bloom citadas acima, inserimos mais uma dimensão ao processo cognitivo “compreender”: ordenar. A princípio, a bibliografia consultada indica que o verbo “ordenar” pertence ao subprocesso “classificar” (ANDERSON *et al.*, 2001). Segundo Piaget e Inhelder (1983), porém, classificar e seriar são operações lógicas distintas. Para esses autores, o processo da ordenação refere-se ao ato de suceder elementos seguindo algum critério (como é o caso do verbo “ordenar” e seus sinônimos). Dessa forma, optamos por acrescentar o subprocesso “ordenar” nesse processo cognitivo.

Acrescentamos o verbo “integrar” como uma nova dimensão dentro processo “analisar”. Ele é tratado como uma categoria no referencial de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa (Programme for International Student Assessment) e, após estudos sobre objetivos educacionais em leitura, percebemos que é um importante constituinte de classificação das sentenças descritoras (BARBOSA, 2020).

Para a construção de sentido dos verbos, consultamos o dicionário Aurélio online e o Open Multilingual Wordnet (1.2). A seguir, apresentaremos os processos cognitivos e, em seguida, os verbos serão apresentados (QUADRO 1) considerando esses níveis e não a ordem alfabética, comumente utilizada em glossários.

Lembrar

Lembrar é ser capaz de resgatar informações, fatos, termos, rotinas, procedimentos e conceitos, presentes na memória de longo prazo, como consequência de aprendizados prévios. Trata-se de um processamento cognitivo superficial, embora seja um primeiro passo essencial para a aquisição de outros aprendizados (ANDERSON et al., 2001).

A memória é um sistema de retenção de dados que podem ser resgatados a qualquer momento. As informações processadas acessam primeiro a memória sensorial (relacionada aos sentidos); depois memória de curto prazo (que se limita pela sua curta duração) e por fim, são armazenadas na memória de longo prazo. Esta é a que utilizamos para armazenamos uma informação de forma definitiva. Não se pode precisar seus limites de retenção, mas sabe-se que sua capacidade é muito grande. Assim, é nessa memória que estão guardados os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, mesmo aqueles obtidos de forma passiva (ROSÁRIO et. Al., 2006; STERNBERG, 2010; MOURÃO JUNIOR; FARIA, 2019).

Cabe ressaltar que verbos como: contar, soletrar, localizar e sublinhar enquadram-se neste processo desde que sejam usados para a recuperação de algo buscado na memória de longo prazo e que se use isso para responder a atividade.

Compreender

Trata-se do processo cognitivo usado para construir o significado de mensagens orais, escritas ou gráficas. A compreensão ocorre quando o estudante é capaz de estabelecer conexões entre seus conhecimentos prévios e os novos, integrando-os à estrutura do seu pensamento e a seus esquemas cognitivos. O aluno conhece e é capaz de compreender a natureza ou o

significado de algo, entendendo o porquê ou como funciona. Este processo está dividido nas dimensões: interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar, explicar (ANDERSON et al., 2001) e ordenar.

Interpretar

Ocorre quando o estudante é capaz de compreender uma informação e interpretá-la de outra maneira. Pode acontecer por meio da paráfrase de textos ou palavras na descrição (escrita) de pinturas; na interpretação musical das notas e tons, dentre outros (ANDERSON et al., 2001).

Exemplificar

Ocorre quando o estudante dá um exemplo específico para um princípio ou conceito amplos (ANDERSON et al., 2001). Segundo Barbosa (2020), “um objetivo relacionado a esse processo pode ser exemplificar diferentes gêneros textuais jornalísticos” (p.52).

Classificar

Ocorre quando o estudante reconhece que uma informação pertence a uma categoria específica (ou a um conceito ou princípio). Dessa forma, envolve categorizar características ou padrões relevantes que "se ajustem" tanto a um exemplo específico quanto ao conceito ou princípio geral.

Classificar é um processo complementar para Exemplificar. Neste, parte-se de um conceito ou princípio geral para que se encontre um exemplo específico. Já naquele, parte-se do exemplo específico para o conceito ou princípio geral (ANDERSON et al., 2001).

Ordenar

Ocorre quando o estudante sequencia elementos seguindo algum critério (PIAGET; INHELDER, 1983).

Resumir

Ocorre quando o estudante apresenta um resumo ou uma síntese para um tema geral. Como na abstração do significado de uma cena em uma peça de teatro, determinando seu tema ou pontos principais (ANDERSON et al., 2001); ou leitura de um texto para a escolha do título mais adequado dentro de uma lista (BARBOSA, 2020, p. 53).

Inferir

O conceito de inferência é muito utilizado na Língua Portuguesa, por isso, a descrição desse processo cognitivo torna-se muito importante para a presente pesquisa. Coscarelli (2002) aponta que “a noção de inferências é fundamental para quem quer entender o fenômeno da compreensão” leitora (p.1). A autora ainda ressalta que existem muitos tipos de inferências, que podem ser feitas em diferentes momentos da leitura (COSCARRELLI, 2002). De forma ampla, “inferir” envolve encontrar um padrão a partir de uma série de exemplos. Ocorre quando o estudante é capaz de deduzir um conceito ou princípio que explica um conjunto de exemplo, codificando características importantes deles, bem como observando as relações estabelecidas entre eles de cada um deles (ANDERSON et al., 2001).

Já no que toca ao tema desta tese, concordamos com Barbosa (2020) que aponta que em leitura, “a inferência envolve a articulação entre as informações que estão impressas na superfície textual e aquelas que não estão colocadas, mas que podem ser deduzidas pelo raciocínio, com base nas pistas e nas marcas disponíveis no material”, ou quando o aluno deve “inferir um princípio gramatical, a partir de exemplos dados” (p.53). Para conseguir fazer uma inferência, o estudante utiliza dados do próprio texto e de seus conhecimentos prévios (COSCARRELLI, 2002). Isso porque, a inferência “ocorre na mente do leitor” ((DELLÍSOLA, 1988, p.29). Como bem destaca a autora, “inferência não está no texto, é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências” (DELLÍSOLA, 1988, p. 29)¹⁶.

Dessa forma, mesmo sendo um conceito importante para a compreensão leitora e que, por definição, extrapole o que está na superfície textual, “inferir” pertence a um processo cognitivo mais básico (compreender) por ocorrer quando o leitor consegue estabelecer conexões entre o que está no texto e seus conhecimentos prévios. Além disso, “inferir” difere-se de atribuir (do processo cognitivo Analisar). Como veremos adiante, atribuir enfoca somente na questão pragmática de determinar o ponto de vista ou intenção do autor. Já inferir tem como foco induzir um padrão com base nas informações apresentadas (ANDERSON et al., 2001).

¹⁶ O processo de inferência levanta vários questionamentos, para entender: como as inferências são geradas; qual a atuação da memória durante o processo de inferir; como as inferências são mentalmente representadas; quando uma inferência é produzida; quais os tipos de inferências existentes; que influências textuais agem sobre o processo e em que grau as inferências dependem do contexto. Ver: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Imprensa Universitária, 1991.

Comparar

Envolve detectar semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos, eventos, problemas etc.. Além de conseguir associar como uma informação familiar (como um acontecimento político recente) se assemelha a uma menos conhecida (como um acontecimento político histórico).

Ao ser utilizado em conjunto com inferir e implementar (este pertencente ao processo aplicar), comparar pode contribuir para o pensamento por analogia. Primeiro o aluno infere uma regra de uma situação familiar; depois a implementa em uma situação menos familiar (ANDERSON et al., 2001).

Explicar

Ocorre quando o aluno é capaz de explicar a causa e o efeito de um sistema, que pode ser derivado de uma teoria formal (mais comum no caso das ciências naturais), ou baseado em pesquisa ou experiência (mais atrelado às ciências humanas e sociais) (ANDERSON et al., 2001).

Aplicar

Envolve o uso de procedimentos para realizar exercícios ou resolver problemas e, como tal, está relacionado ao conhecimento procedimental. Esta categoria possui duas dimensões: execução, quando a tarefa é um exercício (familiar) e implementação, quando a tarefa é um problema (desconhecido). Assim, o exercício é uma tarefa que o aluno sabe qual procedimento usar e para a qual já desenvolveu uma abordagem bastante rotineira. O problema é uma tarefa para qual o estudante, inicialmente, não sabe qual procedimento usar e precisa localizar esse procedimento que será empregado na resolução do problema (ANDERSON et al., 2001). Este processo está dividido nas dimensões: executar e implementar.

Executar

Ocorre quando o estudante executa um procedimento de forma rotineira ao se deparar com um exercício familiar. A familiaridade com a situação, em geral, fornece pistas suficientes para a escolha do procedimento adequado. Por isso, executar é mais associado ao uso de algoritmos, do que com técnicas e métodos. Isso porque, o uso dos algoritmos consiste em seguir uma sequência de etapas em uma ordem fixa. Assim, quando as etapas são realizadas corretamente, o resultado é uma resposta predeterminada (ANDERSON et al., 2001).

Implementar

Ocorre quando o estudante utiliza um procedimento para realizar um exercício desconhecido. Por ser preciso que o aluno faça uma escolha, ele precisa entender o tipo de exercício encontrado, bem como a gama de procedimentos disponíveis para resolvê-lo. Por estar diante de uma tarefa não familiar, o estudante não sabe, de imediato, qual procedimento escolher. Além disso, modificações podem ser necessárias nos procedimentos disponíveis. Assim, implementar é utilizado em conjunto com outros processos, como compreender e criar (ANDERSON et al., 2001).

Para Barbosa (2020), na competência de leitura implementar pode ser utilizado na “retextualização, quando o aluno precisa transformar um gênero textual em outro [e] fazer as modificações necessárias, segundo as características dos textos envolvidos na tarefa” (p.56).

Analisar

Envolve o desmonte do material em suas partes constituintes e a determinação de como essas partes se relacionam umas com as outras e com a estrutura geral. Os objetivos de aprendizagem deste processo implicam em determinar partes relevantes ou importantes e como elas se encaixam no todo (diferenciar); identificar elementos de uma comunicação ou situação e o reconhecimento de como eles se ajustam em uma estrutura coerente (organizar) e determinar o ponto de vista, os vieses, valores ou as intenções subjacentes às comunicações (atribuir) (ANDERSON et al., 2001). Este processo está dividido em três dimensões: atribuir, diferenciar e organizar.

Diferenciar

Envolve distinguir as partes do todo em uma estrutura (no que se refere à relevância e importância). Em outras palavras, ocorre quando o estudante diferencia partes importantes ou irrelevantes de uma informação. Diferenciar é diferente do processo cognitivo “compreender” por que envolve uma organização estrutural e, em particular, enfatiza como uma parte se encaixa no todo. De forma mais específica, é diferente de comparar (processo dentro de compreender), pois usa um contexto mais amplo para enfatizar o que é mais importante (ANDERSON et al., 2001).

Organizar

Envolve esquematizar elementos de uma situação específica e reorganizá-los de forma que componham uma estrutura coerente. Nesse processo, os estudantes conectam e estruturam partes de informações (ANDERSON et al., 2001). Organizar, geralmente, ocorre em conjunto com diferenciar: “primeiro, o aluno identifica partes relevantes ou importantes e, depois, determina a estrutura geral na qual as partes se ajustam (BARBOSA, 2020, p. 57)”. Pode, ainda, ser utilizado junto com atribuir: “o foco está na determinação da intenção do ponto de vista do autor” (BARBOSA, 2020, p. 57).

Atribuir

Ocorre quando o estudante é capaz de atribuir o ponto de vista, os vieses, os valores ou a intenção de uma comunicação. Quando atribui, o estudante estipula a intenção do autor em determinado material. Em contraponto a interpretar e compreender, atribuir envolve extrapolar a compreensão básica do texto, para achar o seu ponto de vista (ANDERSON et al., 2001). Por exemplo, em leitura “esse processo torna-se necessário à compreensão de tais aspectos, que não estão explícitos no texto” (BABORSA, 2020, p.58).

Integrar

Ocorre quando o estudante vai além da interpretação literal de uma informação (OCDE, 2016). No que tange aos textos, a integração pode ocorrer quando trazem informações conflitantes ou inconsistentes. Nesses casos, o leitor precisa se envolver com processos de avaliação para reconhecer o problema e lidar com ele (BABORSA, 2020, p.54).

Avaliar

Envolve a elaboração de julgamentos baseados em critérios e padrões (qualidade, eficácia, eficiência e consistência). A maioria dos processos cognitivos envolve algum tipo de julgamento; entretanto, nem todo julgamento é avaliativo. O que distingue “avaliar” é o uso de padrões de desempenho com critérios claramente definidos (ANDERSON et al., 2001). Este processo está dividido nas dimensões: criticar e verificar.

Verificar

Envolver testar um produto ou uma operação para inconsistências internas ou falhas. Por exemplo, verificar ocorre quando um estudante testa uma hipótese, demonstrando se os

resultados encontrados comprovam ou discorda dela, ou se um texto lido contém partes que contradizem umas as outras. Quando combinado com planejar (do processo criar) e implementar (do processo aplicar), verificar envolve justificar o “quão bem” um plano está funcionando (ANDERSON et al., 2001).

Criticar

Envolve julgar o produto ou a operação baseada em padrões e critérios. Ao criticar, o estudante nota os pontos positivos e negativos de uma informação ou produto e faz um julgamento a partir desses parâmetros (ANDERSON et al., 2001).

Criar

Envolve reunir elementos para formar um todo coerente e funcional. Os objetivos classificados nesta categoria exigem dos estudantes um pensamento criativo, para que sejam capazes de criarem um produto, mas “criar” não é uma expressão totalmente livre. Ele deve lidar com elementos de muitas fontes e reorganizá-los em um novo padrão ou uma nova estrutura. Criar consiste em três processos cognitivos: gerar, planejar e produzir (ANDERSON et al., 2001).

Gerar

Envolve a representação do problema e o alcance de alternativas ou hipóteses que correspondem a certos critérios. Geralmente, a forma como um problema inicia, representa sugestões de soluções possíveis, no entanto propor novas representações para o problema podem gerar diferentes soluções. Compreender também requer processos generativos, no entanto, nesse processo cognitivo é mais frequentemente convergente (isto é, chegar a um único significado) (ANDERSON et al., 2001).

Planejar

Envolve vislumbrar um método de solução que atenda aos critérios do problema, isto é, desenvolver um plano para resolver o problema. Dessa forma, no planejamento, o aluno pode estabelecer submetas ou dividir uma tarefa em subtarefas a serem realizadas ao resolvê-lo. Os

professores costumam pular o planejamento dos objetivos, quando isso acontece, o planejamento é assumido ou implícito no objetivo de produção, ou seja, ao final da produção (ANDERSON et al., 2001).

Produzir

Envolve conceber um plano que atenda certas solicitações para solucionar o problema. Os objetivos dentro da categoria *Criar* podem ou não incluir originalidade ou exclusividade como uma de suas especificações. O mesmo ocorre com a produção de objetivos. Produzir pode exigir a coordenação dos quatro tipos de conhecimento.

Quadro 1 - Glossário de verbos

	Verbos	Definição	
Processos	Lembrar	Citar Mencionar alguma informação retirada de um lugar específico, como um texto. [mencionar].	
		Contar Somar as quantidades de objetos presentes [somar].	
		Definir Dar o significado, anteriormente estabelecido, para um conceito.	
		Dizer Recitar um fato conhecido previamente [falar, recitar, declamar].	
		Identificar Apontar o nome ou as características de identificação de alguma informação ou objeto.	
		Localizar Achar uma informação para realizar uma tarefa.	
		Listar Enumerar informações individualmente [enumerar].	
		Nomear Utilizar informações para dar nome a seres ou objetos.	
		Reconhecer Buscar na memória de longo prazo algo já aprendido, que se identifique com a nova informação.	
		Recordar Buscar na memória de longo prazo uma informação e trazer para a memória de trabalho para ser processada [relembrar].	
		Relatar Narrar, oralmente ou por escrito, um fato conhecido [narrar].	
		Repetir Realizar novamente alguma atividade.	
		Reproduzir Produzir, uma vez ou mais, uma informação resgatada da memória de longo prazo.	
		Soletrar Pronunciar as letras de uma palavra de forma separada na ordem correta.	
		Sublinhar Traçar uma linha por baixo das palavras, colocando em destaque o conteúdo indicado [apontar, sublinhar e traçar]	
	Intepretar	Converter	Substituir um sistema por outro, uma forma de representação por outra, geralmente do mesmo tipo ou categoria.
		Decodificar	Mudar o significado de uma informação codificada para uma linguagem comum.
Descrever		Afirmar ou escrever como alguém é, ou como um fenômeno ocorre.	

	Dramatizar	Transpor um texto não pertencente ao gênero dramático para a linguagem teatral, acrescentando-lhe diálogos e enfatizando a ação, geralmente como procedimento didático.
	Interpretar	Dar determinado sentido a uma informação.
	Parafrasear	Expressar a mesma mensagem reescrevendo-a, a fim de melhorá-la ou mudá-la [reescrever].
	Redefinir	Dar uma definição nova para algo [reformular].
	Representar	Expressar por uma imagem, forma ou modelo algo ou alguém [desenhar, esboçar].
	Traduzir	Transpor (palavra, texto, discurso) de uma língua para outra
Exemplificar	Exemplificar	Deixar um princípio ou conceito mais compreensível através de exemplos [ilustrar, elucidar, esclarecer]
Classificar	Categorizar	Agrupar em padrões relevantes de um conceito ou objeto, juntando elementos em categorias [agrupar].
	Caracterizar	Apresentar características ou padrões relevantes.
	Classificar	Perceber as características ou padrões relevantes que se ajustam tanto a um exemplo específico quanto ao conceito e ao princípio em questão
Ordenar	Ordenar	Colocar em determinada ordem, tomando uma posição mais alta ou mais baixa em relação a outros [arranjar, sequenciar].
Resumir	Abstrair	Observar uma ou mais características de um todo, a fim de considerar aspectos e propriedades isoladamente.
	Resumir	Expressar os fatos e as ideias mais importantes sobre algo ou alguém de uma forma curta e clara. [reduzir]
	Simplificar	Tornar mais simples ou fácil, reduzir em complexidade.
	Sintetizar	Apresentar uma informação, usando uma única declaração ou sintetizando um tema geral.
Inferir	Inferir	Chegar a uma conclusão, fundamentando-se em certas premissas [deduzir].
	Prever	Informar se um evento ou ação acontecerá no futuro, como resultado de um conhecimento ou experiência
Comparar	Associar	Combinar informações, emparelhando objetos, eventos ou ideias. [emparelhar, combinar]
	Comparar	Estabelecer correspondência entre objetos, eventos ou ideias.
	Contrastar	
Explicar	Demonstrar	Estabelecer a validade de algo, através de uma teoria formal ou um experimento [estabelecer].

	Explicar	Tornar algo claro ou fácil de entender, descrevendo ou dando informações sobre isso.
Aplicar	Decompor	Decompor um número inteiro em seus fatores primos [fatorar].
	Determinar	Encontrar processos com exatidão e precisão [encontrar].
	Empregar	Utilizar uma informação para uma finalidade específica.
	Executar	Realizar uma série de procedimentos rotineiros que, se seguidos em ordem fixa, resultam em uma resposta determinada.
	Calcular	Operar um valor usando as informações dadas e adicionando, removendo, dividindo ou multiplicando os números [operar, resolver].
	Quantificar	Expressar uma informação através de um número, uma medida ou uma quantidade.
Implementar	Implementar	Realizar uma tarefa não familiar, que não tem uma resposta fixa esperada, mas exige que o procedimento seja usado de forma correta.
	Modificar	Transformar algo, como um plano, opinião, lei ou forma de comportamento, geralmente para melhorar ou tornar mais aceitável. [mudar, transformar].
	Usar	Utilizar algo como uma ferramenta, habilidade ou construção para uma finalidade específica.
Diferenciar	Diferenciar	Discriminar partes relevantes ou importantes e como elas compõem um todo. [discriminar e distinguir]
	Enfatizar	Dar especial atenção a uma parte da informação.
	Generalizar	Dar maior alcance, amplitude ou extensão a uma informação, indo além do contexto fornecido.
	Hierarquizar	Organizar obedecendo a uma ordem hierárquica.
	Selecionar	Fazer a seleção de informações dentre várias alternativas.
Organizar	Conectar	Fazer conexões entre dois ou mais elementos [compilar].
	Reordenar	Dar uma nova ordem para uma tarefa [reorganizar].
	Esquematar	Estruturar de modo esquemático, reduzindo a seus traços essenciais [esboçar, estruturar].
	Organizar	Sistematizar informações coerentes entre as partes da informação apresentada.
	Relacionar	Achar informações, estabelecendo relações entre os elementos fornecidos.
Atribuir	Atribuir	Estipular ponto de vista, vieses, valores ou intenções subjacentes às comunicações.
Integrar	Integrar	Agregar informações de sentenças ou de partes maiores de uma informação [agregar].
Verificar	Examinar	Considerar de forma minuciosa uma informação para descobrir suas características essenciais ou seu significado, na intenção de verificá-la [inspecionar, detectar].

	Testar	Submeter um fenômeno ou um fato a teste, verificando suas qualidades.
	Investigar	Fazer investigações, percebendo inconsistências ou falhas em uma operação ou produto.
	Justificar	Provar ou demonstrar algo, através de fatos, testemunhos, documentos etc. [demonstrar, evidenciar, revelar, validar, provar].
	Revisar	Fazer uma revisão a partir das características positivas e negativas de uma informação específica.
Criticar	Avaliar	Considerar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.
	Argumentar	Apresentar fatos, provas ou argumentos, discutindo prós e contras sobre um assunto [criticar, debater, discutir, questionar, pontuar].
	Decidir	Apresentar julgamento final a respeito de um produto ou uma operação com base em critérios e padrões imposto externamente.
	Julgar	Emitir opinião; expor o que se pensa. Formar juízo crítico acerca de um discurso [opinar, defender].
	Recomendar	Fazer uma proposta, mostrar ou convencer (alguém) da vantagem, necessidade ou conveniência de alguma coisa.
	Refutar	Contestar uma informação com argumentos lógicos [rejeitar, contestar].
Gerar	Gerar	Idealizar um problema e o alcance de alternativas ou hipóteses que correspondam a certos critérios.
	Propor	Apresentar um plano, uma discussão ou alternativa de solução para um problema.
	Pesquisar	Buscar formas diferentes para resolver uma situação.
Planejar	Adaptar	Ajustar uma informação a condições novas ou diferentes [ajustar].
	Conceber	Elaborar ou criar um plano, conceito, ou uma ideia para solucionar um problema.
	Planejar	Desenvolver um método novo de trabalho, a fim de resolver uma tarefa ou problema [desenvolver, projetar].
	Reconstruir	Construir de novo a partir de um novo método.
Produzir	Produzir	Construir, organizando e ligando ideias, argumentos e/ou conceitos [construir].
	Inventar	Conceber (algo concreto ou abstrato) ou ser o primeiro a ter a ideia de (dispositivo, mecanismo, técnica etc.).
	Teorizar	Criar uma teoria para resolver um problema.

Fonte: Elaboração própria (2023).

2.1.2 – Dimensão do conhecimento

Factual

Essa categoria inclui elementos básicos que os estudantes devem saber e que são necessários para a familiarização com uma disciplina e para a resolução de problemas (ANDERSON et al., 2001). Segunda Barbosa, “tais elementos viabilizam a comunicação, a compreensão e a organização de conceitos do campo” (BARBOSA, 2020, p. 43). Dessa forma, o conhecimento factual pode ser um conhecimento isolado sobre determinado assunto ou disciplina, que tenha algum valor em si próprio (ANDERSON et al., 2001). Esse conhecimento possui duas subcategorias: conhecimento de terminologia e conhecimento de detalhes e elementos específicos

Conhecimento de terminologia

Envolve a linguagem básica de uma disciplina. Inclui múltiplos símbolos (números, sinais, imagens etc.) Em diferentes tipos de linguagens (verbais, não verbais e mistas). É o tipo de conhecimento utilizado para abordar conteúdos distintos (ANDERSON et al., 2001). Em decorrência disso, é importante que os estudantes compreendam esses símbolos para apresentarem domínio dos componentes curriculares (BARBOSA, 2020). São exemplos de conhecimento de terminologia:

- Conhecimento do alfabeto e
- Conhecimento do significado de palavras

Conhecimento de detalhes e elementos específicos

Envolve o conhecimento de detalhes específicos e elementos. Relaciona-se a conhecimentos de eventos, locais, datas, fontes de informação, pessoas e elementos afins. As informações podem ser específicas, como a data exata de um acontecimento, ou pode conter informações aproximadas, como o período em que o evento ocorreu (ANDERSON et al., 2001). Afirmar que a Semana de Arte Moderna ocorreu de 13 a 17 de fevereiro de 1922 é uma informação específica, mas é possível referir-se ao mesmo evento como Semana de Arte Moderna de 1922, de maneira mais ampla. Na língua portuguesa, “quando a abordagem de um texto foca em elementos específicos, como os nomes das personagens e detalhes sobre o enredo, considera-se que o tipo de conhecimento envolvido é factual” (BARBOSA, 2020, pp.43-44).

Conceitual

Envolve o conhecimento de categorias de informações mais complexas e as formas com elas estão relacionadas (ANDERSON et al., 2001). Dessa forma, permite entender como as informações estão conectadas de maneira mais sistemática e como funcionam em conjunto para organizar e estruturar um conteúdo (BARBOSA, 2020). As subcategorias do conhecimento conceitual são três: conhecimento de classificação e categorias; conhecimento de princípios e generalizações e conhecimento de teorias, modelos e princípios.

Conhecimento de classificação e categorias

Envolve categorias específicas usadas em diferentes áreas de conhecimento. Esse tipo de conhecimento é um pouco mais geral que o conhecimento de terminologia e fatos específicos (conhecimento factual). Cada assunto possui um conjunto de categorias que servem tanto para descobrir novos elementos quanto para lidar com eles uma vez descobertos. As classificações e categorias diferem da terminologia e dos fatos no que diz respeito à forma como ocorrem os elos de conexão entre os elementos específicos (ANDERSON et al., 2001).

Ao analisar um texto narrativo, um aluno depara-se com categorias como: cenário, enredo e personagem. Mas, para considerar o “enredo” como uma categoria, é preciso que os estudantes tenham conhecimentos para os aspectos que os “enredos” têm em comum e, por isso, possam ser classificados dessa maneira (conceitual). Em contraste, quando a preocupação é um enredo de uma história específica (qual o enredo da história?), exige-se um conhecimento de detalhes e conhecimentos específicos (factual) (ANDERSON et al., 2001).

Barbosa (2020) salienta, ainda, que o “conhecimento de classificação e categorias” requer mais que apenas conceituação. A autora exemplifica que “ao classificar palavras usadas em um texto como verbos, o aluno vai muito além da simples definição (o que são verbos?) E aplica características e propriedades da categoria em questão (o que faz com essa palavra seja categorizada como um verbo e não como outra classe de palavras?)” (p. 45). É a sistematização desse pensamento que levará o discente à aprendizagem.

Outros exemplos de conhecimentos de classificações e categorias:

- Conhecimento de diferentes escolas literárias e
- Conhecimento das partes das sentenças (por exemplo, substantivos, verbos, adjetivos etc.).

Conhecimento de princípios e generalizações

A subcategoria conhecimentos de princípios e generalizações é composta também por classificações e categorias. Envolve estudar fenômenos ou resolver problemas de uma disciplina. Por meio dela, os alunos adquirem a capacidade de reconhecer padrões significativos (por exemplo, generalizações) e ativar os conhecimentos desses padrões com pouco esforço cognitivo. No que concerne à língua portuguesa, Barbosa aponta que “a partir da classificação de palavras como verbos, o aprendiz pode usar seus conhecimentos relacionados a esse tópico. Em outras situações, ao observar casos que se assemelham, o aluno pode inferir generalizações que envolvem a concordância verbal” (2020, p.45).

Outros exemplos de conhecimentos de princípios e generalizações:

- Conhecimento das classes gramaticais e
- Conhecimento de figuras de linguagem.

Conhecimentos de teorias, modelos e estruturas

Envolve a interrelação e organização de uma grande variedade de detalhes, classificações e categorias específicos. Possuem formulações mais abstratas e apresentam uma visão clara e sistêmica de um fenômeno, problema ou assunto complexo. Esta subcategoria distingue-se da anterior, uma vez que em “princípios e generalizações” não é preciso relacionar as partes de forma que constituíam “teorias, modelos e princípios” (ANDERSON et al., 2001).

Outros exemplos de conhecimentos de teorias, modelos e estruturas:

- Conhecimento da relação entre classe de palavras e a estrutura de uma oração e
- Conhecimento da estrutura geral de textos narrativos

Procedimental

O conhecimento procedimental é o “como fazer” algo (a conclusão de exercícios de rotina, solução de novos problemas etc.). De forma geral, assume a forma de uma série ou sequência de etapas a serem seguidas. Inclui as subcategorias: conhecimento de habilidades e algoritmos específicos; conhecimento de técnicas e métodos específicos e conhecimento de critérios para determinar quando usar o procedimento apropriado (ANDERSON et al., 2001).

Conhecimento de habilidades e algoritmos específicos

Como apontado, o conhecimento procedimental pode ser expresso como uma sequência de etapas. Nesta subcategoria, essa série de procedimentos podem ser seguidos de forma fixa,

ou, em outras ocasiões, não há uma ordem pré-determinada para ser realizada, mas o resultado é fixo (ANDERSON et al., 2001). Dessa forma, “o foco está no conhecimento que o estudante tem do procedimento e não na sua habilidade para usá-lo” (BARBOSA, 2020, p.46).

São exemplos de conhecimentos de habilidade e algoritmos específicos:

- Conhecimento das habilidades usadas para determinar o significado da palavra com base na estrutura e
- Conhecimento de orações subordinadas.

Conhecimento de técnicas e métodos específicos

Em contraste com a subcategoria anterior, que geralmente termina em um resultado fixo, em conhecimento de técnicas e métodos específicos, o resultado é mais aberto. Assim, mesmo seguindo uma mesma sequência, o resultado pode variar muito (ANDERSON et al., 2001). Barbosa aponta que

Na produção de um texto, por exemplo, os alunos podem ser orientados a planejar o trabalho seguindo tópicos essenciais à elaboração do material, tais como a situação comunicativa, os interlocutores envolvidos, a finalidade do texto, o meio no qual ele vai circular, o suporte, as formas de linguagem e as características do texto, além da pesquisa sobre o tema em diferentes fontes de informação (BARBOSA, 2020, p.46).

Outro exemplo de conhecimentos de técnicas e métodos específicos:

- Conhecimento de vários métodos de crítica literária.

Conhecimento de critérios para determinar quando usar o procedimento apropriado

Além de conhecer os procedimentos específicos da disciplina, espera-se que os alunos saibam quando usá-los, o que muitas vezes envolve o conhecimento das maneiras como foram usados no passado. Embora seja mais simples do que a capacidade de realmente usar os procedimentos, esta subcategoria é um importante prelúdio para seus usos adequados. Assim, antes de se envolver em uma tarefa, esperar-se que os alunos conheçam os métodos e técnicas que foram usados em investigações semelhantes.

Exemplos de conhecimentos de critério para determinar quando usar o procedimento apropriado:

- Conhecimento dos critérios para delimitar qual dos vários tipos de texto escrever (por exemplo, expositivo, argumentativo etc.)
- Conhecimento das funções e dos tipos de linguagem.

Metacognitivo

A metacognição está “além da cognição, isto é, [é] a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p.109). A metacognição está presente nas mais diversas atividades cognitivas, como “a comunicação oral de informações, a compreensão oral, a compreensão em leitura, a escrita, a aquisição de linguagem, dentre outras” (MARINI, 2006, p.323). Dessa forma, percebe-se que no âmbito educacional, os processos metacognitivos são utilizados como estratégias de aprendizagem, pois “coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos etc.” (RIBEIRO, 2003, p.109). Inclui as subcategorias: conhecimento de estratégia, conhecimento sobre tarefas cognitivas e autoconhecimento (ANDERSON et al., 2001).

Conhecimento de estratégia

Envolve o conhecimento de estratégias para o aprendizado e para resolução de tarefas. O conhecimento de estratégia pode ser usado em diferentes disciplinas e conteúdos. Esta subcategoria inclui conhecer diferentes estratégias de aprendizado (como memorizar informações, extrair informações relevantes de um texto, compreender a explicação do professor em sala de aula etc.) (ANDERSON et al., 2001).

Exemplos de conhecimento de estratégia:

- Conhecimento de que memorização é uma forma de reter informação;
- Conhecimento de várias estratégias mnemônicas para a memória (por exemplo, o uso de acrônimos);
- Conhecimento de estratégias de elaboração como parafrasear;
- Conhecimento de estratégias de planejamento como definição de metas para leitura e
- Conhecimento de estratégias de monitoramento de compreensão como autoavaliação.

Conhecimento sobre tarefas cognitivas

Envolve entender que tarefas diferentes exigem tarefas cognitivas diferentes e os alunos devem saber quando usar cada uma delas. Por exemplo, resgatar uma informação da memória de longo prazo requer um esforço cognitivo diferente de uma tarefa de analisar um texto (ANDERSON et al., 2001). Barbosa aponta que “essas diferenças entre as tarefas exigem estratégias diversificadas e o estudante precisa desenvolver algum conhecimento sobre como fazer a escolha da mais apropriada, segundo as situações que enfrenta” (2020, p. 50).

Outros exemplos de conhecimento sobre tarefas cognitivas:

- Conhecimento de que um livro de fonte primária pode ser mais difícil de entender do que um livro geral ou livro popular;
- Saber que uma tarefa simples de memorização (por exemplo, lembrar um telefone número) pode exigir apenas repetição e
- Conhecimento que estratégias de elaboração, como parafrasear, pode resultar em níveis mais profundos de compreensão.

Autoconhecimento

Envolve, por parte do aluno, o conhecimento de seus “pontos fortes e fracos” no âmbito da aprendizagem. Com base nesse autoconhecimento, o estudante consegue pensar estratégias que o ajude a se fortalecer em tarefas que não tem muito domínio. Esta categoria é importante, principalmente, quando os discentes estão estudando para realizar mais de uma atividade de uma vez (como realizar duas provas em um mesmo dia) (ANDERSON et al., 2001).

Exemplos de autoconhecimento:

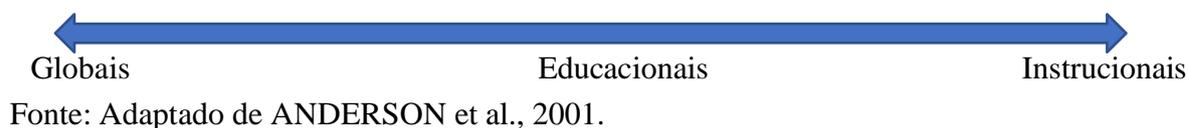
- Saber que se tem conhecimento em algumas áreas, mas não em outras;
- Conhecimento das capacidades de alguém para realizar uma tarefa específica e precisas e
- Conhecimento do interesse pessoal de alguém em uma tarefa.

2.2 – Objetivos globais, educacionais e instrucionais

Na Educação, os objetivos indicam o que queremos que os estudantes aprendam. Eles são importantes no processo de ensino e aprendizagem, visto que os professores sempre ensinam com um propósito. Os objetivos existem em diversas formas, das mais específicas até as gerais e das mais explícitas para as mais implícitas. Todos eles podem ser importantes em diferentes situações. Conforme mencionado, o objetivo é composto por um substantivo e um verbo, este descreve o processo cognitivo e aquele o conhecimento que se espera que o

estudante adquira. A bibliografia identifica três, que estão estabelecidos dentro de um continuum (KRATHOWOHL; PAYNE, 1971) (Figura 9). São eles: global, educacional e instrucional.

Figura 9 - Especificidade dos objetivos



2.2.1 – Objetivos globais

Os objetivos denominados “globais” são os mais gerais. Resultam de uma aprendizagem mais complexa, exigem mais tempo para serem alcançados e abrangem vários objetivos mais específicos. A função primeira deles é fornecer panorama sobre o que se considera relevante para uma boa educação. Assim, eles são algo que “se deve alcançar”. Eles podem levar anos para serem concluídos. São eles que, geralmente, dão suporte para políticas públicas educacionais (ANDERSON et al., 2001).

Na Base Nacional Comum Curricular, esses objetivos relacionam-se com as Competências Gerais. Como apontado no capítulo anterior, para assegurar uma educação integral, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.8). Dessa maneira, as dez competências gerais da BNCC desdobram-se em objetivos educacionais que perpassam por todas as etapas de ensino.

2.2.2 – Objetivos Educacionais

Para que os objetivos globais sejam alcançados, eles precisam ser divididos em partes menores e mais delimitadas. De forma de facilitar o uso nos planos de aula e avaliar as performances dos estudantes de uma maneira significativa. Eles expressam um comportamento (processo cognitivo) e, relacionado a ele, um conteúdo curricular. Os objetivos educacionais ocupam o meio do continuum (FIG. 9), fornecendo a base para o planejamento de unidades temáticas, que exigem semanas ou meses para serem aprendidos (ANDERSON et al., 2001).

Como apontado ao longo do texto, os objetivos educacionais ou objetivos de aprendizagem são o foco do nosso trabalho. Na BNCC eles são denominados “habilidades”.

Como supracitado, para garantir o desenvolvimento das competências gerais (objetivo globais), cada componente curricular tem um conjunto de habilidades, que se relacionam com diferentes objetos de conhecimento, que, por sua vez, estão organizados em práticas de linguagem (no caso da Língua Portuguesa) (FIG. 4) (BRASIL, 2017).

2.2.3 – Objetivos instrucionais

Localizam-se no outro extremo do continuum (FIG. 9), são o tipo de objetivo mais específico. Eles apontam o objetivo de uma atividade didática específica ou descrevem cada uma das questões que compõem uma avaliação. Para eles serem alcançados demoram alguns dias. Eles compõem os planos de aula diários dos docentes (ANDERSON et al., 2001).

É importante frisar que os objetivos descrevem um “fim”: os resultados e as mudanças esperados. Atividades instrucionais, como ler um texto, conduzir um experimento e fazer uma pesquisa de campo são os “meios” pelos quais os objetivos serão alcançados. As atividades instrucionais são o que permitem que os objetivos sejam alcançados. No Capítulo 4, apresentaremos atividades que cumprem o papel dos objetivos instrucionais.

2.3 – Objetivos educacionais, competência e habilidade

É importante para este trabalho a diferenciação entre os termos objetivos da aprendizagem, competência e habilidade. No cenário educacional brasileiro, utiliza-se os termos “competências” e “habilidades”, que foram consolidados pela BNCC (2017) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE,2017) (SOARES, 2020). Para o CNE,

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, art.3º p. 4).

Dessa maneira, “as habilidades são tomadas como o detalhamento das competências” (SOARES, 2020). Na BNCC, as habilidades são empregadas como “sinônimo” de capacidade, expectativa de aprendizagem e o que os alunos devem aprender (BRASIL, 2017). Como definição, o documento diz que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 28). Além disso, elas visam “assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área”

(BRASIL, 2017, p.33). Dessa forma, as habilidades, para a Base, estão relacionadas ao conteúdo.

A bibliografia internacional, no entanto, debate sobre a importância das *skills* para a formação integral do estudante no século XXI. Por meio dessa discussão, percebemos que esse conceito é muito amplo e só tradução (para “habilidades”) torna-se perigosa. Para Fadel, Bialik e Trilling (2015) conhecimento e habilidade são duas dimensões diferentes e igualmente importantes. A primeira (o conhecimento) ligada ao “o que sabemos e compreendemos” e a segunda (habilidade), ao “como usamos o que sabemos”. Para os autores, as habilidades desdobram-se em 4Cs: criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração. Soares (2020) aponta que a clareza conceitual trazida por Fadel, Bialik e Trilling (2015) nos ajudam a refletir sobre o modelo educacional brasileiro.

Uma proposta pedagógica deve priorizar a aquisição de habilidades essenciais, mas o debate educacional brasileiro não é enfático em demonstrar que elas precisam ser desenvolvidas ao mesmo tempo que os conhecimentos disciplinares são adquiridos. Isto é, em cada atividade didática deve haver sempre dois tipos de aprendizado: o conhecimento disciplinar e a habilidade ou atitude. Por isso esse debate torna-se imprescindível, visto que tratar as habilidades apenas como desdobramentos das competências pode mostrar uma fragilidade da Base (SOARES, 2019).

Enfatizamos que as habilidades são os objetivos educacionais que, conforme demonstrado, indicam o que queremos que os estudantes aprendam. Porém, no extremo, ao tratá-los apenas como habilidades, corre-se o risco da redução da competência a uma lista fixa de comandos conduzidos por verbos que descrevem diferentes processos cognitivos. O núcleo do conceito de competência é a mobilização de aprendizados para atender a demandas reais da vida e, portanto, é mais do que a mera agregação de aprendizados isolados (SOARES, 2020).

2.4 – O modelo de Compreensão Leitora

A leitura, nos termos da BNCC, é entendida como uma competência. Dessa forma, espera-se que após a mobilização de diferentes habilidades relativas à leitura, o estudante será capaz de “ler”. No entanto, conectar os processos de mobilização das habilidades para se alcançar uma competência não é tarefa simples. Bicalho (2014) aponta que

O bom leitor precisa realizar [...] Ações sobre o texto. A decodificação é uma parte da leitura, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma

palavras e junta palavras para formar frases. No processo de leitura, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito.

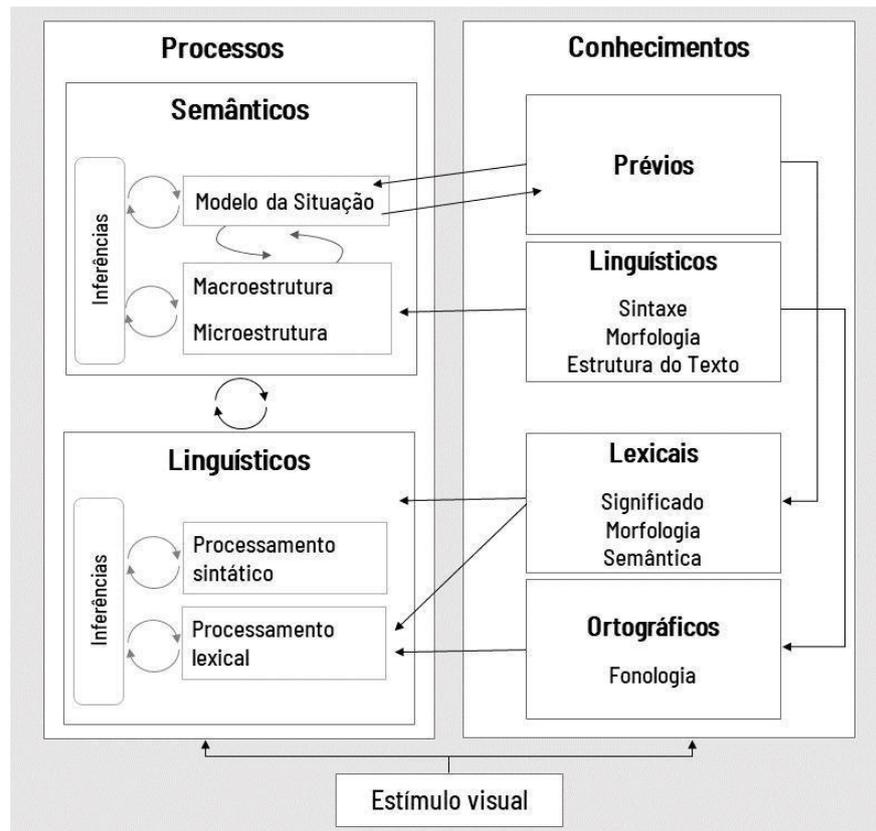
Por isso, acreditamos ser importante, neste momento, mostrar que existem modelos teóricos – bastante difundidos e utilizados –, que versam sobre o processo de compreensão leitora, mesmo que a BNCC não os utilize.

Nesta tese, apresentaremos um modelo, pois acreditamos que ele se mostra como uma importante ferramenta para auxiliar na construção de atividades e de itens avaliativos e na interpretação de seus resultados. É importante salientar que, por nos dedicarmos a estudar a leitura e por julgarmos que educação é antes de tudo um direito que deve ser assegurado com qualidade, torna-se imprescindível assumir que a BNCC tem função de contribuir para uma real formação leitora dos estudantes.

O processo de compreensão do texto ocorre em diferentes níveis de processamento e representação. Para Soares *et al.* (2022) “a compreensão se concretiza quando o leitor constrói uma representação mental da mensagem que ele depreender do texto” (p.7). O PISA define que compreensão leitora (*reading performance*) consiste na capacidade de compreender, usar, refletir sobre e se envolver na leitura de textos escritos, a fim de atingir seus objetivos, desenvolver conhecimentos e potencialidades e participar da sociedade (OCDE, 2021). Dessa forma, na leitura, são mobilizados os conhecimentos prévios, o vocabulário e a estrutura da língua. Soares *et al.* (2022) apresentam um infográfico criado a partir de Perfetti *et al.* (2005) e Coscarelli (1999), que sintetizam o modelo de Kintsch (1998)¹⁷, que mostra os mecanismos envolvidos para a compreensão de um texto:

Figura 10 - Modelo de compreensão leitora

¹⁷ Para ver mais sobre esse e outros modelos de compreensão leitora: SOARES, F. *et al.* Avaliação formativa da compreensão de textos. Relatório dezembro/2022. Instituto Unibanco [no prelo].



Fonte: Soares et al. (2022).

Dessa forma, os autores apontam que:

O leitor compreende, de fato, um texto quando constrói uma representação mental do seu significado o que envolve múltiplos processos em diferentes níveis. Inicialmente, analisa palavras e frases mantendo-as brevemente na memória e construindo uma representação superficial e fragmentada do texto. Em seguida os processos de compreensão entram em ação. Primeiramente, o leitor estabelece proposições ou unidades de ideia, denominadas de microestrutura no modelo de Kitch. Em seguida, a microestrutura é organizada em unidades maiores cujo conjunto é referido como macroestrutura que explicita a coesão temática do texto. A representação mental do texto se completa com a construção do modelo da situação, ou sociocultural, que é estabelecido pela integração das proposições iniciais com os conhecimentos prévios do leitor gerando a compreensão completa do texto (p.8).

Portanto, o texto exige que os alunos mobilizem os processos semânticos e os processos linguísticos relacionando-os com o seu próprio conhecimento de mundo.

A estrutura das habilidades da BNCC deve ajudar a colocar em prática esse modelo. Nesse sentido, se esperamos que os estudantes dominem as habilidades e, posteriormente, as

competências da BNCC, é preciso que eles tenham contato com diferentes tipos de texto. Isso porque, sem o texto, as habilidades perdem consistência. Só é possível saber que um estudante consegue “localizar informação explícita no texto” quando ele faz isso em textos diferentes com complexidades distintas. Na compreensão leitora, “o verdadeiro objetivo é o desenvolvimento de habilidades intelectuais de reflexão, interpretação, análise [e] síntese” (SOARES, 2009). A leitura não é orientada pelo produto, é orientada pelo processo.

É importante ressaltar que essas estratégias cognitivas devem ser usadas, quando apropriado, com base em pistas do texto. Elas não devem ser curricularizadas, com quatro semanas dedicadas a resumir, por exemplo, e depois as próximas quatro semanas dedicadas à revisão (SOARES, 2009). Os leitores precisam aprender a perceber as pistas do texto que desencadeiam estratégias cognitivas específicas e úteis (FISHER; FREY; LAPP, 2012).

A compreensão leitora, dessa forma, precisa partir do texto (é impossível enfatizar a habilidade de leitura sem contexto). A teoria do Modelo de Compreensão mostra que a compreensão depende de duas fontes: i) a escolha do material significativo (composição objetiva) e ii) o conteúdo. Para o nosso caso, o material significativo é o texto, a partir do qual o estudante vai empregar um conjunto de conhecimentos para conseguir interpretá-lo/decifrá-lo. Portanto, as habilidades expressam a capacidade de se criar associações entre os conhecimentos. O que se dá por demanda de um problema concreto: a leitura do texto.

Em sala de aula, o professor utiliza textos distintos para estimular o uso de diferentes estratégias cognitivas como lembrar, compreender, analisar, avaliar e criar. Em outras palavras, é importante partir do texto e não da habilidade (ou do conjunto de habilidades).

Assim, tanto para

O ensino como para a avaliação não existem ‘habilidades leitoras esperadas de um aprendiz no sexto ano’, mas textos que os estudantes de sexto ano devem ser capazes de compreender. Um projeto pedagógico de ensino da compreensão leitora se concretiza pela especificação destes textos e das questões exigidas para sua compreensão. Esta tarefa deve ser contínua, para que sejam contempladas as expectativas sobre os textos em termos de tema, gênero e complexidade que uma sociedade espera (SOARES et al. 2022 – no prelo).

Por isso, a título de ilustração, no Capítulo 4, selecionamos um texto de livro didático e a partir dele propomos atividades de leitura. Relacionar as habilidades com as atividades é o

último passo. Isto é, são as informações do texto que ditam as habilidades que serão utilizadas, não o contrário.

2.3 – Experiências internacionais e avaliações em larga escala

Existem currículos internacionais que foram elaborados com propósitos de servir de referência para avaliações em larga escala, como é o caso, também, da BNCC. No Brasil, a Base Nacional serve de orientação para reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nos Estados Unidos, por exemplo, o Common Core State Standards (CCSS) suporta o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). O mesmo acontece em outros países, como na França, que o *Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon* (CEDRE) se baseia no currículo nacional francês; em Moçambique, pelo Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP) e na Austrália, pelo Currículo Nacional Australiano.¹⁸ Aqui, a título de ilustração, focaremos no Common Core estadunidense. A intenção é mostrar, de forma breve, informações gerais tanto sobre o CCSS e o NAEP quanto do SAEB. Veremos que a estrutura do Common Core difere enormemente daquela da BNCC, no que pese a quantidade de habilidades. Não temos a intenção de defender que “padrões estadunidenses são melhores”, buscamos apenas mostrar que há precedentes para respaldar uma revisão nas habilidades de BNCC. Assim como a Base, o CCSS também foi elaborado por especialistas no assunto e consultaram professores e profissionais da educação à medida que o texto era produzido (PLANK, 2016).

De forma geral, o Common Core é o currículo nacional dos Estados Unidos e define o que os estudantes devem aprender em cada ano da educação básica. Eles foram elaborados em conjunto com uma reforma do sistema educacional dos EUA, motivado, em grande medida, pela preocupação com a competitividade dos alunos estadunidenses em avaliações de larga escalas internacionais, como o PISA. Segundo Plank (2016), o “processo de elaboração se baseou em pesquisa sobre desenvolvimento de crianças e jovens e a eficácia pedagógica [e] tiveram como marcos de referência os países que têm bom resultado em avaliações internacionais de desempenho de alunos” (p.2).

¹⁸ Ver mais dessas avaliações em larga escala em: Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências: São Paulo, Instituto Reúna, 2021.

As habilidades de leitura do Common Core são divididas entre: habilidades de leitura para literatura (Reading Standards for Literature) e habilidades de leitura para textos informativos (Reading Standards for Informational). As habilidades, assim como na BNCC, são divididas por anos escolares e ajudam a garantir que os alunos obtenham exposição adequada a uma variedade de textos e tarefas. Também é difundida a exigência de que os alunos leiam textos cada vez mais complexos ao longo das séries. Espera-se que os alunos que avancem nos anos escolares cumpram os padrões específicos da série de cada ano e retenham ou desenvolvam habilidades e conhecimentos dominados nas séries anteriores. Ao todo, para os anos finais do EF, são 60 habilidades (30 de leitura de literatura e 30 de leitura de textos informativos). As habilidades usam verbos em complexidade crescente, como no exemplo de parte das habilidades de leitura de literatura para a 8ª série:

1. Cite the textual evidence that most strongly supports an analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.
2. Determine a theme or central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including its relationship to the characters, setting, and plot; provide an objective summary of the text.
3. Analyze how particular lines of dialogue or incidents in a story or drama propel the action, reveal aspects of a character, or provoke a decision¹⁹ (CCSS, p.36).

Além disso, as habilidades de leitura são separadas em quatro competências: ideias-centrais e detalhes; estrutura; integração de conhecimento e ideias e amplitude de leitura e nível de complexidade do texto.

Os Estados Unidos são um dos pioneiros na implementação de avaliação em larga escala. A nível nacional, o NAEP é aplicado desde 1969 para informar o público sobre o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio nos Estados Unidos. Patrocinado pelo Departamento de Educação, o NAEP coleta e relata o desempenho acadêmico em nível nacional e para determinadas avaliações, nos níveis estadual e distrital. Os resultados são amplamente divulgados pela mídia nacional e local e são parte integrante da avaliação sobre a condição e o progresso da educação (NAEP, 2022). Os componentes avaliados são:

¹⁹ 1. Citar a evidência textual que melhor apoia uma análise do que o texto diz explicitamente, bem como as inferências extraídas do texto. 2. Determinar um tema ou ideia central de um texto e analisar seu desenvolvimento ao longo do texto, incluindo sua relação com os personagens, cenário e enredo; fornecer um resumo objetivo do texto. 3. Analisar como determinadas linhas de diálogo ou incidentes em uma história ou drama impulsionam a ação, revelam aspectos de um personagem ou provocam uma decisão.

matemática, leitura, ciências, artes, educação cívica, economia, geografia, letramento em tecnologia e engenharia, história dos Estados Unidos e redação.

Para leitura, o NAEP possui três processos cognitivos: Localiza/Recuperar; Integrar/Interpretar e Criticar/Avaliar. As habilidades estão divididas em três grupos: texto literário e texto informativo; específico para texto literário e específico para texto informativo. O quadro 2 ilustra parte das sentenças descritoras:

Quadro 2 - Matriz de referência NAEP

	Localizar/Recuperar	Integrar/Interpretar	Criticar/Avaliar
Texto literário e texto informativo	Identificar textualmente informações explícitas e realizar inferências dentro e entre texto, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Definições. • Fatos. • Detalhes de apoio 	Fazer inferências complexas dentro e entre os textos para: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever o problema e solução ou causa e efeito. • Comparar ou conectar ideias, problemas ou situações • Determinar suposições não declaradas em um argumento • Descrever como um autor usa dispositivos literários e recursos de texto. 	Considerar o(s) texto(s) criticamente para: <ul style="list-style-type: none"> • Julgar o ofício do autor e sua técnica. • Avaliar o ponto de vista do autor dentro ou entre textos. • Ter perspectivas diferentes em relação a um texto.

Fonte: Reúna (2021)

O modelo sociocultural de compreensão de leitura do NAEP identifica três componentes-chave: leitor, texto e atividade, e os situa dentro de um contexto sociocultural para reconhecer as múltiplas maneiras pelas quais todos os três elementos são moldados pelas possibilidades e restrições que operam nos contextos em que a leitura ocorre. Esse modelo:

- Ilustra que o que os leitores sabem, fazem e entendem a partir da leitura está ligado às variações de conhecimento, habilidades e experiências que eles trazem para sua leitura a partir de experiências em casa, em suas comunidades e na escola;
- Abrange a natureza sociocultural dos textos, incluindo quem os lê e os escreve e em que circunstâncias, como são gerados, suas formas variadas e os modos como são usados e
- Enfatiza atividades de compreensão de leitura que apreciam como os leitores integram a leitura com suas outras práticas de comunicação - especialmente escrever, ouvir e falar

- para abordar propósitos e contextos amplos (THE NATION’S REPORT CARD, 2022).

No Brasil, tem-se o SAEB que “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (BRASIL, 2022). A prova é aplicada desde 1990; adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI) desde 1995; foi reformulada em 2001 e, em 2007, passa a integrar o IDEB²⁰. Em 2019, após homologação da BNCC, o SAEB inicia novo processo de reformulação para aquedar-se às diretrizes da Base. Nesse mesmo ano, fez-se o projeto-piloto para Educação Infantil, em Língua Portuguesa e Matemática, para o 2º ano do Ensino Fundamental e testes de ciências humanas e da natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2021, implementou-se a avaliação para Educação Infantil, por meio de questionários eletrônicos para professores, diretores e gestores das redes. Em 2023, serão reformulados os testes de língua Portuguesa e Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental e de ciências humanas e da natureza para o 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, em 2025, serão os testes para o Ensino Médio (BRASIL, 2022).

As Matrizes de Referência, ponto do nosso interesse, são os instrumentos que servem como base para construção dos itens dos testes. Para o SAEB, elas “são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada” (BRASIL, 2022). Para o componente de Língua Portuguesa do 9º ano – única série avaliada nos anos finais do Ensino Fundamental (recorte desta pesquisa), tem-se:

²⁰ Ver mais sobre o SAEB, suas metodologias, escalas de proficiência e linha do tempo em: Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências: São Paulo, Instituto Reúna, 2021.

Quadro 3 – Nova Matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º SAEB

Eixos Cognitivos				
	Reconhecer	Analisar	Avaliar	Produzir
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. . Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático. . Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. . Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos. . Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica. 	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. . Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. . Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. . Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). . Inferir informações implícitas em distintos textos. . Distinguir fatos de opiniões em textos. . Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. . Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. . Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. . Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos. . Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias. 	
Análise linguística /Semiótica	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar os recursos de modalização em textos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar o uso de figuras de linguagem como estratégia argumentativa. . Analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e/ou vozes verbais com base no gênero textual e na intenção comunicativa. . Analisar os mecanismos que contribuem para a progressão textual. Analisar os processos de referência lexical e pronominal. . Analisar as variedades linguísticas em textos. . Analisar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de modalizadores em textos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso. . Avaliar a eficácia de estratégias argumentativas em textos de diferentes gêneros. 	

Produção de textos				. Produzir texto em língua portuguesa, de acordo com o gênero textual e o tema demandados.
---------------------------	--	--	--	--

Fonte: Brasil, 2022.

Como ilustrado no Quadro 3, os eixos cognitivos da matriz do SAEB são divididos em: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. O documento de referência aponta que a escolha desses processos se deu tendo a Taxonomia revisada de Bloom como base. No entanto, há algumas diferenças, sobretudo conceituais, que merecem destaques. Isso porque, à primeira vista, há divergências nos nomes e na quantidade de processos cognitivos. No entanto, fazer qualquer suposição apenas pela nomenclatura seria equivocado.

Reconhecer, no SAEB, “relaciona-se à distinção e à seleção de uma determinada informação, assim como à busca por uma informação relevante para a construção do conhecimento” (BRASIL, 2022). Já Analisar “relaciona-se ao entendimento sobre a inter-relação existente entre as partes, com a finalidade de apreender a estrutura final do objeto de conhecimento, bem como de reconhecer os princípios organizacionais envolvidos” (BRASIL, 2022). A priori, entendemos esses dois eixos como os de “menor complexidade” cognitiva e suas definições, se comparadas com as da Taxonomia, ficam confusas. Reconhecer é um processo de “Lembrar” (em Bloom), mas a definição dada pelo SAEB mistura-se com a de “Compreender” (que é abarcado na Taxonomia, mas não no SAEB). O mesmo acontece com o Analisar na matriz de referência. Nele, há mobilizações próprias do Compreender como “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários”; “inferir informações implícitas em distintos textos” e “inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica”²¹.

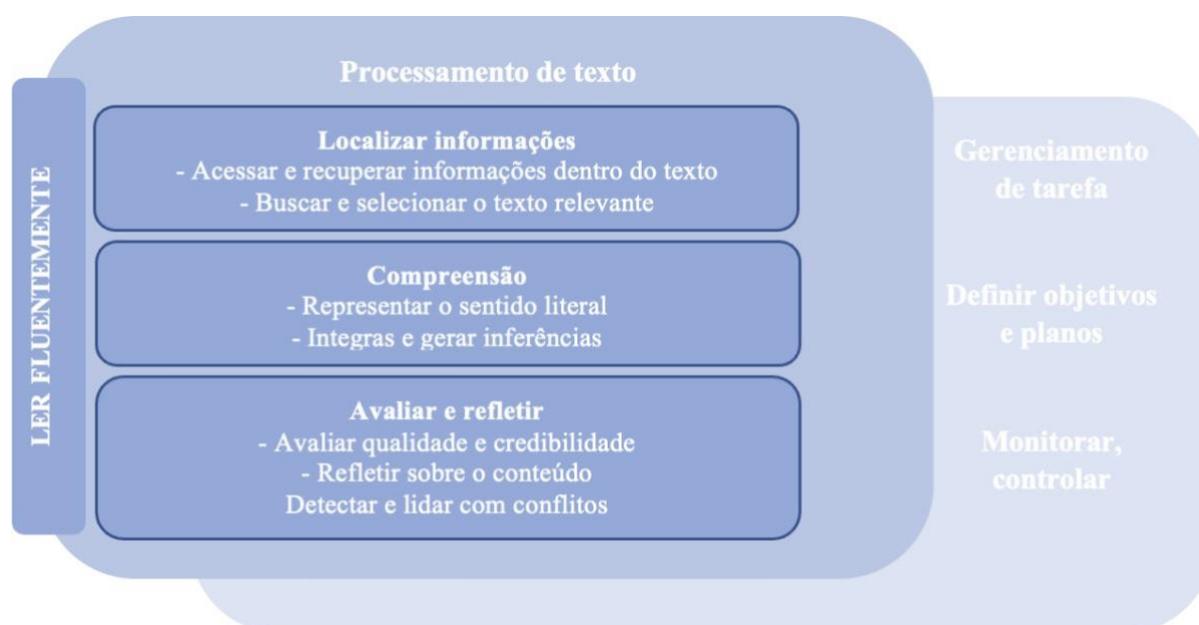
“Avaliar” é o processo com maior semelhança conceitual entre as teorias aqui analisadas. O eixo “Produzir” pode estar relacionado com a produção de texto²² que será implementada após a reformulação do SAEB para adequação à nova matriz. “Produzir” é uma dimensão de “Criar” na Taxonomia revisada de Bloom. Talvez, por apresentar essa relação única com produção de textos (e não com itens de respostas construídas de forma mais ampla), a definição desse conceito no SAEB é muito restrita: “Esse eixo cognitivo relaciona-se à criação textual a partir de conhecimentos e habilidades de escrita previamente adquiridos” (BRASIL, 2022).

²¹ Vale lembrar que novos itens e provas estão sendo elaboradas a partir da nova Matriz de Referência do SAEB. Por isso, torna-se importante que pesquisas futuras se debruçem em investigar a relação dos itens com os eixos cognitivos.

²² A produção de texto não foi implementada na última aplicação do SAEB (2021).

Por fim, *Programme for International Student Assessment* é uma avaliação desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e, em 2018, foi aplicada em 79 países (OECD, 2020). Seu objetivo é: “mensurar até que ponto jovens de 15 anos – idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países – adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica” (DARO, CASTRO; 2021, p.249). A prova avalia leitura, matemática e ciências²³. Para averiguar o nível de leitura dos alunos, a matriz do PISA divide-se da seguinte forma:

Figura 11 - Matriz de referência PISA



Fonte: Brasil, 2020.

Daro e Castro (2021) apontam que

Os processos cognitivos e da fonte do texto originam cinco subescalas de apresentação do desempenho em leitura: localizar informação, compreender, avaliar e refletir, texto único e texto múltiplo. Os sete processos cognitivos considerados em 2018 foram agrupados em três categorias para permitir a comparação

²³ Ver mais sobre Pisa em: BARBOSA, Lauren Angela Maria Nogueira. Descrição e medida da competência leitora no ensino fundamental. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.
 Sobre o Pisa de leitura em: OECD Data. Reading performance. Disponível em < <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> > Acesso em 15 de dezembro de 2022.

com as subescalas de 2015, mantendo-se o peso da distribuição das tarefas na convergência entre processos e fontes (p.253).

*

Após a implementação da BNCC, não só os municípios e estados precisaram reformular seus currículos, mas a matriz do SAEB também precisou ser refeita. Segundo Toledo (2022) esse movimento “revela uma preocupação do(s) sistema(s) de ensino no Brasil em manterem um alinhamento entre o duo currículo e avaliação, ponto de partida para a construção de matrizes de referência e consequentemente dos itens que avaliam as habilidades e conhecimentos elencados em tais matrizes” (p. 3). O Brasil, além do SAEB e de algumas avaliações em níveis estaduais e municipais, aplica, desde 2000, o PISA; em 2019, aderiu ao *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)²⁴.

O PISA destaca que a “leitura fluente” é atingida a partir do envolvimento de processos cognitivos de diferentes níveis. Isso é o que também sugere a estrutura de compreensão leitora aqui apresentada. O NAEP define a leitura como um processo cognitivo dinâmico que envolve a compreensão do texto escrito, o desenvolvimento e a interpretação do significado e o uso apropriado do significado para o tipo e propósito do texto. Ou seja, para se compreender o texto, é preciso articular diferentes habilidades de diferentes práticas de linguagens. Além disso, essas duas avaliações, em conjunto com o SAEB, têm como foco de suas sentenças “o texto”. Já a BNCC dá muita ênfase para o gênero textual. O aluno deve ter contato com vários gêneros de forma natural, pois para a compreensão em leitura ele será exposto a diferentes textos, com temáticas e complexidades distintas, cujas tarefas o farão mobilizar diferentes habilidades. Dessa forma, e como já reiterado, o foco deve ser o texto. Ao relacionar o ensino ao “gênero textual” corre-se o risco de priorizar a “estrutura” e não o conteúdo.

Portanto, percebe-se que o SAEB, em alguma medida, relaciona-se com outras avaliações internacionais e estrangeiras ao colocar o “texto” no centro. A ideia também se aproxima do modelo de compreensão leitora que apresentamos aqui (tópico 2.4). No entanto, como ainda não há muitos itens da nova matriz disponíveis, é preciso aguardar para avaliar como o texto será mobilizado dentro da prova. Os processos cognitivos dessas avaliações também se aproximam (NAEP: localizar/recuperar, integrar/interpretar e criticar e avaliar;

²⁴ Ver mais sobre o PIRLS em: BRASIL. Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS). Brasília: Inep/Mec, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/PIRLS>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

PISA: localizar informações, compreensão e refletir e avaliar e SAEB: reconhecer, analisar, avaliar e produzir). Apenas o SAEB tem um processo “Produzir” relacionado a produção de textos, mas ainda não está claro como essa parte será desenvolvida.

Um ponto importante de divergência é que o SAEB avalia “Língua Portuguesa” enquanto outras avaliações focam em “Leitura”. Até mesmo o NAEP tem uma avaliação em “leitura” e outra em sua língua vernácula. Dessa forma, parece haver uma preocupação em entender como os alunos estão lendo. Bicalho (2014) chama atenção para a importância de que a leitura seja ensinada em diferentes disciplinas. Por isso, relacioná-la somente ao ensino de um idioma pode dar a ela uma importância menor do que tem.

Quanto ao Common Core e a Base dois pontos merecem destaque: i) a discrepância entre a quantidade de habilidades, para um período equivalente de ensino. O CCSS propõe 60 objetivos educacionais, enquanto a BNCC tem 184 e ii) Na “base” estadunidense, as habilidades de leitura são separadas em: leitura para literatura e leitura para textos informativos. Isso retoma a discussão que tem sido feita ao longo deste trabalho sobre a importância de ter o texto como foco.

Assim, esses pontos abordados nos ajudam a fundamentar nossos argumentos de que é possível pensar na reformulação da Base a partir de diferentes processos cognitivos, com menos habilidades e considerando um modelo de compreensão leitora.

Capítulo 3 – Método

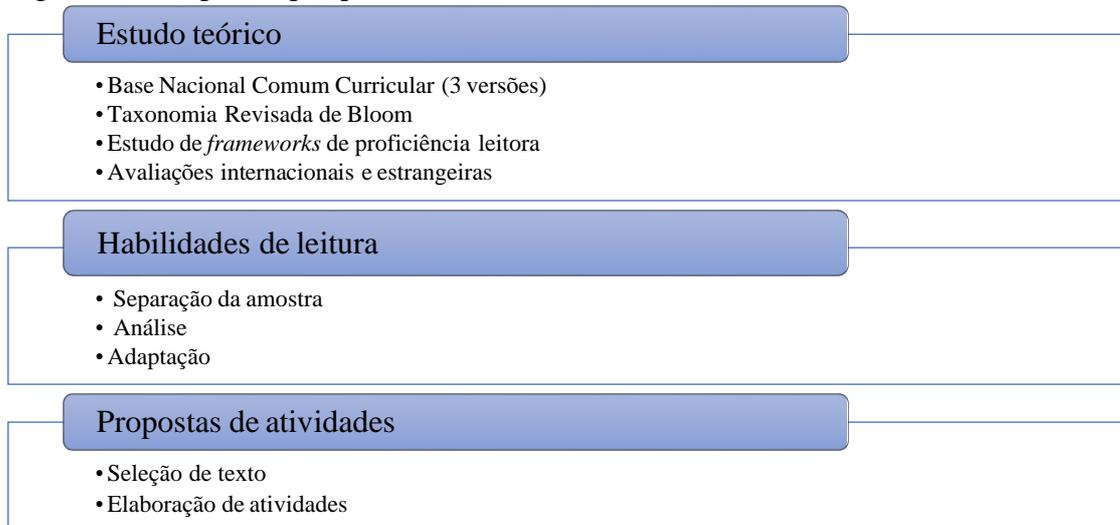
Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para alcançar o objetivo deste trabalho: avaliar as habilidades de leitura da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental. Para alcançá-lo, partimos da Taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON *et al.*, 2001) para estabelecer sentido aos verbos utilizados, dar ênfase às habilidades e classificá-las a partir da complexidade cognitiva e do tipo de conhecimento. Na tentativa de facilitar a apropriação, excluímos algumas habilidades da BNCC que avaliamos não serem pertencentes ao campo da leitura.

A escolha da Taxonomia revisada de Bloom ocorreu por ela i) ser amplamente utilizada na literatura educacional; ii) servir como base para a reformulação da Matriz de Referência do SAEB e iii) a BNCC também estrutura as habilidades a partir de um verbo, que explicita um processo cognitivo + complemento + modificadores (BRASIL, 2017, p.29). Por fim, faremos algumas propostas de atividades de leitura para ilustrar, de forma sucinta, como habilidades podem ser mobilizadas para que se alcance a compreensão leitora.

Os capítulos iniciais consistiram no estudo teórico tanto da Base Nacional Comum Curricular, quanto da Taxonomia revisada de Bloom e de outros *frameworks* e avaliações internacionais. Dessa forma, foi possível constatar que i) as críticas relativas à quantidade de habilidade eram pertinentes (o número aumentou a cada versão) e ii) algumas habilidades não seguiam a própria estrutura apresentada (como apontado acima: verbo + complemento + modificadores). Assim como Barbosa (2020), que estudou as sentenças descritoras do SAEB, percebemos que, na Base, há uma ambiguidade na escolha dos verbos que compõem cada objetivo educacional. Verbos iguais foram utilizados para processos distintos, bem como alguns não explicitam processos cognitivos mensuráveis. Há ainda algumas habilidades inteiras ou parte delas que não são focadas em leitura. Com a intenção de fornecer uma linguagem comum e padrões bem definidos a elas, partimos para o trabalho empírico de reescrita.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com análise e avaliação de um documento normativo, passa pelas seguintes etapas:

Figura 12 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A primeira etapa da pesquisa foi apresentada nos Capítulos 1 e 2. Neste capítulo, apresentaremos as habilidades de leitura e seus procedimentos de análise. Para tanto, seguimos a ordem:

- i) Separação da amostra (a BNCC disponibiliza as habilidades separadas por práticas de linguagem; componente e nível de ensino);
- ii) Análise das habilidades, excluindo aquelas que não tinham foco em leitura;
- iii) Modificação e adaptação, para tentar reduzir o número de habilidades e
- iv) Categorização das habilidades, a partir da complexidade cognitiva e do tipo de conhecimento.

Amostra de pesquisa

Existem 58 habilidades de leitura para os anos finais do EF, são elas:

Quadro 4 - Habilidades de Leitura do 6º ao 9º anos da BNCC

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.

(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.

(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. Em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos

do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos

linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. Na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. Em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.

(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) E textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) Envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) E posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) E ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas

(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. E a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria

Fonte: BRASIL (2017).

Análise das habilidades

Após a separação das habilidades de leitura, partimos para a análise, que se divide em dois momentos: i) seleção inicial e ii) adaptação e/ou modificação. Após esses processos, elas serão classificadas por meio da Taxonomia revisada de Bloom.

Como apontado, existe uma estrutura que os objetivos educacionais (habilidades) devem ter. Por isso, geralmente, eles são compostos por um verbo + um substantivo (e podem apresentar, também, um complemento). O verbo, que é único em cada sentença, deve representar uma **ação**. Ele identifica o desempenho a ser demonstrado e o nível de aprendizagem. O substantivo/conteúdo ou foco de aprendizagem especifica qual conhecimento, conceito ou habilidade que o aluno deve adquirir (aprender). Por fim, pode conter o contexto

ou **critérios que especificam** os substantivos, as características mensuráveis, nos quais a aprendizagem está fundamentada (ANDERSON et al., 2001).

Anderson *et al.* (2001) apontam que um objetivo da aprendizagem bem escrito também apresenta as seguintes características:

- afirma expectativas claras para que os alunos saibam o que devem fazer para alcançar o resultado;
- é escrito da perspectiva do que o aluno faz, não do que o professor faz;
- começa com um verbo de ação que declara um desempenho;
- pode ser medido (por uma tarefa, teste, projeto, exame etc.);
- tem uma resposta clara para a pergunta: “Como é que saberemos que este resultado foi alcançado?”;
- está alinhado com os objetivos do programa;
- não contém palavras e frases ambíguas;
- pode ser alcançado dentro do prazo do semestre / bimestres / curso e
- não dita conteúdo, atividades de ensino nem avaliação.

Nesse sentido, há alguns erros comuns e recorrentes na escrita dos objetivos educacionais, quais sejam:

- muito vago;
- muito específico;
- usa palavras e frases ambíguas;
- muitos verbos em um objetivo de aprendizagem;
- o mesmo verbo (geralmente vago) é repetido;
- não realista;
- não pode ser avaliado;
- não pode ser medido e
- incompleto (ANDERSON *et al.*, 2001).

É importante destacar que, quando apontamos que todas as habilidades devem ser mensuráveis, significa que elas devem apontar para uma avaliação clara que pode facilmente verificar se os alunos a dominaram. A fim de ser capaz de avaliar um resultado de aprendizagem, eles devem especificar tarefas que podem ser observadas e não atividades ou

estados internos às mentes dos alunos. Dessa forma, Potter e Kustra (2012) identificam os verbos não observáveis - verbos que são passivos e/ou internos (QUADRO 5).

Quadro 5 - Verbos não observáveis

Aceitar
Apreciar
Apreciar
Apreender
Aprender
Compreender
Conhecer
Entender
Estar ciente de
Estar consciente de
Familiarizar-se com
Obter
Perceber
Ter conhecimento de
Ver

Fonte: Adaptado de BARBOSA, 2020

Potter e Kustra (2012) apontam que todos os verbos presentes ao Quadro 5 são **internos**, ou seja, eles não podem ser observados. O professor pode nunca saber (realmente) se os estudantes entendem os conceitos de orações coordenadas e subordinadas, porque não é possível saber o que eles pensam. Mas, existem conhecimentos observáveis (públicos) que os docentes podem aceitar como evidências, que comprovam que os alunos provavelmente compreenderam o conteúdo. Dessa forma, os autores apontam que esses comportamentos (públicos) são os que os educadores dispõem para avançar nos processos de ensino e aprendizagem (POTTER; KUSTRA, 2012).

Categorização

As habilidades que estão em desacordo com os critérios acima citados serão adaptadas ou reescritas. Nesse processo, será elencado um único processo cognitivo por habilidade, visando dar ênfase à sua ideia central (por isso, em alguns momentos, uma única habilidade da BNCC pode se transformar em mais de uma em nossa análise).

Resgatando o Modelo de Compreensão Leitora (apresentado no Capítulo 2) e relacionando-o com nossas análises, entendemos que o conhecimento é o repertório; as atitudes são a cultura e o contexto; a competência é a mobilização e as habilidades relacionam-se com

as transferências. Ou seja, a habilidade é “aprender em um lugar/de uma determinada forma” e conseguir aplicar em um contexto diferente. Por isso, o enfoque é o texto. O que o estudante aprende em um texto, ele deve ser capaz de transferir para outro.

Na tentativa de condensar as habilidades – focando em apenas um processo cognitivo, diminuindo repetição e analisando apenas o que for, de fato, sobre leitura –, buscaremos identificar o que é esperado dos estudantes. Para isso, os objetivos foram classificados em quatro grupos:

Grupo 1

- **Habilidades que não são de leitura.** Foram retiradas as habilidades que não eram específicas dessa prática de linguagem. Aqui, tivemos duas situações: a exclusão de habilidades inteiras, ou parte de habilidades que mesclavam leitura com outra prática de linguagem.

Exemplos:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações.

(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar (planejamento) possibilidades de uma escrita hipertextual.

A habilidade 34, de 6º a 9º anos, foi completamente excluída, por não mobilizar uma prática de leitura. Já a 01, de 6º a 7º anos, teve sua primeira parte analisada (“Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web”) e a segunda excluída pelos mesmos motivos apresentados anteriormente (“vislumbrar (planejamento) possibilidades de uma escrita hipertextual”).

Grupo 2

- **Habilidades que se relacionam indiretamente com leitura.** Ao analisarmos as habilidades, percebemos que alguma delas, apesar de importantes, só poderiam acontecer depois de ocorrer a leitura em si:

Exemplos:

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

O “posicionamento” acontece, nesse caso, após um processo de leitura e interpretação. Após esse primeiro momento, o estudante é capaz de se posicionar sobre determinado assunto (fato que se dá via escrita ou oralidade).

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva

Já para “participar de práticas de leitura”, os estudantes precisam antes: ler, interpretar, relacionar, analisar, dentre outras práticas de leituras. Mas, todas elas ocorrem antes da “participação”.

Grupo 3

- **Habilidades de “efeito de sentido”**. Outro ponto de destaque encontrado após uma análise prévia das habilidades recaiu sobre aquelas que focavam no “efeito de sentido”. Percebemos que dez habilidades versavam sobre esse tema, mudando apenas as especificações. Essas habilidades serão integradas em uma só, pois são parte importante do processo de leitura. Escolhemos separá-las em um grupo específico por causa de sua característica: todas elas têm o mesmo “núcleo comum” (efeitos de sentido), mas podem ser mobilizadas a partir de complementos diversos. Assim, o aluno irá:

- Atribuir efeito de sentido ao texto (verbal, não verbal, multimodal)

Dentro do esperado na BNCC, o discente irá utilizar essas habilidades a partir de elementos como:

- 1) seleção lexical;
- 2) topicalização;
- 3) hierarquização;
- 4) uso de 3a pessoa;

- 5) títulos;
- 6) metáforas;
- 7) explicitação ou ocultação de fontes;
- 8) seleção imagética;
- 9) sequenciação imagética;
- 10) sobreposição imagética;
- 11) definição de imagens de fundos;
- 12) ângulos;
- 13) profundidade;
- 14) foco;
- 15) cores/tonalidades e
- 16) diálogos entre modos de linguagem (entre o verbal e o imagético, entre o verbal escrito e o sonoro...)

Exemplos:

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) E ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

Grupo 4

- **Outras habilidades de leitura analisadas.** Neste grupo, estão as outras habilidades analisadas que podem ser verificadas a partir de atividades de leitura. No total, são 35 habilidades. As análises foram feitas na tentativa de clarificar o sentido dos objetivos da aprendizagem, deixando apenas sua “ideia central”. Para ajudar na apropriação do material, também tivemos um cuidado de tentar equilibrar a quantidade de habilidades em cada processo cognitivo. Esse equilíbrio é importante, uma vez que habilidades de baixa complexidade são imprescindíveis para o aprendizado, desde que não sejam parte dominante do material pedagógico.

Adaptação e reescrita

Após a separação das habilidades nos quatro grupos, nossa atenção voltou-se para o Grupo 4 e, a partir de toda literatura apresentada, decidimos se era importante reescrever ou adaptar a habilidade para deixá-la mais clara e, depois, classificar de acordo com a tabela da Taxonomia revisada de Bloom. Para ilustrar o processo de reformulação das habilidades, que será apresentado no próximo capítulo, mostraremos aqui um exemplo do caminho percorrido:

(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

Essa habilidade tem uma locução verbal “estabelecer relação”, que pode ser substituída por um único verbo: “relacionar”. Seu complemento, no entanto, é muito específico, indicando gêneros que devem ser utilizados. Conforme mostramos no Capítulo 2, habilidades de leitura devem ter seu “fim” no **texto**. A escolha do gênero deve ser feita pelo docente, nos objetivos educacionais. Assumimos, portanto, que essa habilidade poderia ser reescrita da seguinte forma:

Relacionar diferentes textos

Na tabela da Taxonomia, eles ficariam distribuídos da seguinte forma:

Dimensão conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual						
Conceitual				X		
Processual						
Metacognitivo						

Com base nos verbos do glossário, relacionar pertence ao processo cognitivo analisar. Já, argumentos de um texto é classificado como conceitual, pois envolve conhecimentos de teorias, modelos e estruturas.

Proposta de atividades de leitura

Após a reescrita e análise das habilidades dos Grupo 4 de leitura, elaboramos algumas questões com base em um texto presente em um livro didático de 7º ano. O livro intitula-se “Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem”. Foi escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e publicado pela editora Moderna em 2018. O livro foi aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. Em resenha da

obra, disponibilizada pelo Guia Digital do PNLD 2020, é possível ler que “a coleção se apresenta em consonância com os preceitos da BNCC ao promover o desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de Leitura, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade²⁵”.

Intentamos, conforme apontado, mostrar se/e de que forma as habilidades, por nós propostas, “pode[m] ser medida[s] - por uma tarefa, teste, projeto, exame”. Além disso, queremos mostrar que é possível utilizar diferentes habilidades, com diferentes níveis de complexidade (dos processos cognitivos), por meio de um único texto.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise e os resultados de todas as habilidades analisadas, bem como os exemplos de atividades de leitura.

²⁵ Ver mais em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa. Acesso em 10 de dezembro de 2022.

Capítulo 4 – Análises e resultados

Neste capítulo será apresentada a análise das habilidades de leitura classificadas como “Grupo 4” no Capítulo 3. Nesse sentido, o Quadro 6, apresenta colunas: recorte da parte de leitura da BNCC; habilidades reescritas e classificação (das habilidades reescritas) por meio da Taxonomia Revisada de Bloom (separadas por Processo Cognitivo e Domínio do Conhecimento). Ao final, a título de exemplo, apresentaremos um texto retirado de um livro didático par ao 7º ano e elaboraremos questões, que mobilizam diversas habilidades analisadas.

Quadro 6 - Reescrita e classificação das habilidades de leitura

Habilidade de leitura na BNCC	Habilidade reescrita	Classificação Taxonomia Revisada de Bloom
(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	Relacionar diferentes textos	PC: Analisar DC: Conceitual
(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web	Analisar o uso de hiperlinks em textos	PC: Analisar DC: Conceitual
(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco	Reconhecer os usos e as funções de textos	PC: Lembrar DC: Conceitual
(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	I) Comparar diferentes textos sobre um mesmo tema ii) Reconhecer elementos textuais que sugiram a confiabilidade do texto	PC: Compreender DC: Conceitual PC: Lembrar DC: Conceitual
(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Diferenciar fato de opinião em textos	PC: Analisar DC: Conceitual
(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.)	Avaliar argumentos de um texto	PC: Avaliar DC: Conceitual

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	Examinar permissões e proibições em textos normativos	PC: Avaliar DC: Factual
(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulem nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação,	Reconhecer os usos e as funções de diferentes textos	PC: Lembrar DC: Conceitual
(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos,	Distinguir a estrutura dos textos	PC: Analisar DC: Factual
(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.	I) Identificar informação explícita no texto ii) Avaliar argumentos do texto	PC: Lembrar DC: Factual PC: Avaliar DC: Conceitual
(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	Pesquisar a partir questões definidas previamente	PC: Criar DC: Procedimental
(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Identificar informação explícita no texto	PC: Lembrar DC: Factual
(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio	Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio em textos	PC: Analisar DC: Conceitual

<p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão</p>	<p>I) Comparar diferentes textos ii) Atribuir intenção ao autor do texto</p>	<p>PC: Compreender DC: Conceitual PC: Analisar DC: Conceitual</p>
<p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p>	<p>I) Identificar informação explícita no texto li) Inferir informações ou ideias no texto</p>	<p>PC: Lembrar DC: Factual PC: Compreender DC: Conceitual</p>
<p>(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação)</p>	<p>Distinguir a estrutura do texto</p>	<p>PC: Analisar DC: Factual</p>
<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros</p>	<p>Inferir o contexto de produção do texto</p>	<p>PC: Compreender DC: Conceitual</p>
<p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar</p>	<p>I) Comparar estrutura de textos com temática semelhante em diferentes suportes ii) Inferir informações ou ideias no texto</p>	<p>PC: Compreender DC: Factual PC: Compreender DC: Conceitual</p>

erros/imprecisões conceituais, compreender criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.		
(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.	I) Reconhecer marcas linguísticas usadas para expressar ordem no texto. Ii) Sintetizar o conteúdo dos textos.	PC: Lembrar DC: Factual PC: Compreender DC: Conceitual
(EF69LP32) [...]Avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes [...]	Avaliar a qualidade de diferentes fontes utilizadas dos textos	PC: Avaliar DC: Conceitual
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	I) Inferir a presença de valores (sociais, culturais e humanos) em textos ii) Integrar informações sobre o contexto de produção do texto.	PC: Compreender DC: Conceitual PC: Analisar DC: Conceitual
(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	I) Distinguir a estrutura de textos ii) Integrar informações sobre o contexto de produção do texto. Iii) Comparar diferentes textos de um mesmo gênero.	PC: Analisar DC: Factual PC: Analisar DC: Conceitual PC: Compreender DC: Conceitual
(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a	Atribuir intenção ao autor do texto	PC: Analisar DC: Conceitual

identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.		
(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.	I) Comparar diferentes textos Ii) Associar diferentes recursos expressivos a uma intenção no texto	PC: Compreender DC: Conceitual PC: Compreender DC: Conceitual
(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos,	Comparar o conteúdo de múltiplos textos	PC: Compreender DC: Conceitual
(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) E textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) Envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	Inferir sobre práticas de interação entre leitor/autor em textos	PC: Compreender DC: Conceitual
(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.)	Reconhecer os usos e as funções de textos	PC: Lembrar DC: Conceitual
(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.)	Avaliar argumentos de um texto	PC: Avaliar DC: Conceitual
(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da	I) Relacionar informações do texto ii) Reconhecer os usos e as funções de textos	PC: Analisar DC: Conceitual PC: Lembrar DC: Conceitual

responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).		
(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas	I) Distinguir a estrutura de textos. II) Relacionar o gênero às condições de produção do texto.	PC: Analisar DC: Factual PC: Analisar DC: Conceitual
(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. E a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições,	I) Comparar diferentes textos de um mesmo gênero II) Relacionar informações do texto III) Examinar elementos textuais que sugiram a confiabilidade do texto	PC: Compreender DC: Conceitual PC: Analisar DC: Conceitual PC: Avaliar DC: Conceitual
(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	Pesquisar sobre determinado tema	PC: Criar DC: Procedimental
(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Distinguir a estrutura de textos	PC: Analisar DC: Factual
Verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	Avaliar a qualidade de diferentes fontes utilizadas dos textos	PC: Avaliar DC: Conceitual
(EF09LP02) Analisar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social,	Examinar temas de relevância social em textos	PC: Avaliar DC: Conceitual

Nota: PC: processo cognitivo / DC: dimensão do conhecimento.

A partir do Quadro 4 (Capítulo 3, pp.72 a 78), uma consideração já poderia ser feita de maneira prévia: poucas habilidades são estruturadas a partir de um único verbo, e nenhuma delas segue a estrutura proposta pelo próprio documento e pela bibliografia: verbo + substantivo + complemento. O uso de vários verbos, substantivos e complementos – em especial, a especificação de gêneros textuais, deixa algumas habilidades confusas, causa uma repetição desnecessária, aproximando-se de objetivos instrucionais (ANDERSON *et al.*, 2001). No documento da BNCC, é explicitado que uma gama de gêneros deve ser trabalhada dentro de sala de aula. Não discordamos dessa abordagem, mas acreditamos que isso não precisa ser detalhado dentro da própria habilidade.

Na análise das 35 habilidades (Quadro 6), conseguimos inferir que muitas delas se repetiram. Assim, mesmo que em alguns momentos, os objetivos educacionais da Base tenham sido desmembrados em mais de um, a quantidade geral deles diminuiu. Esse fenômeno deve-se ao fato de mantermos apenas sua ideia central, tirando as especificidades do trabalho com o gênero textual, sobretudo. Dessa forma, ao eliminarmos as repetições, temos 28 habilidades de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Quadro 7).

Quadro 7 - Habilidades de compreensão leitora reescritas e classificadas

Lembrar

Factual

1. Identificar informação explícita no texto
2. Reconhecer marcas linguísticas usadas para expressar ordem no texto.

Conceitual

3. Reconhecer elementos textuais que sugiram a confiabilidade do texto
4. Reconhecer os usos e as funções de texto

Significado dos verbos utilizados neste Processo Cognitivo:

Identificar: apontar o nome ou as características de identificação de alguma informação, ou objeto.

Reconhecer: buscar na memória de longo prazo algo já aprendido, que se identifique com a nova informação.

Compreender

Factual

5. Comparar estrutura de textos com temática semelhante em diferentes suportes

Conceitual

6. Associar diferentes recursos expressivos a uma intenção no texto
7. Comparar o conteúdo de múltiplos textos
8. Inferir a presença de valores (sociais, culturais e humanos) em textos

9. Inferir informações ou ideias no texto
10. Inferir o contexto de produção dos textos
11. Inferir sobre práticas de interação entre leitor/autor em textos
12. Sintetizar o conteúdo dos textos.

Significado dos verbos utilizados neste Processo Cognitivo:

Associar: combinar informações, emparelhando objetos, eventos ou ideias. [emparelhar, combinar]

Comparar: estabelecer correspondência entre objetos, eventos ou ideias.

Inferir: chegar a uma conclusão, fundamentando-se em certas premissas [deduzir].

Interpretar: dar determinado sentido a uma informação.

Sintetizar: apresentar uma informação, usando uma única declaração ou sintetizando um tema geral.

Analisar

Factual

13. Distinguir a estrutura de textos

Conceitual

14. Analisar o uso de hiperlinks em textos
15. Atribuir efeito de sentido do texto
16. Atribuir intenção ao autor do texto
17. Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio em textos
18. Diferenciar fato de opinião em textos
19. Integrar informações sobre o contexto de produção do texto.
20. Relacionar diferentes textos
21. Relacionar informações do texto

Significado dos verbos utilizados neste Processo Cognitivo:

Analisar: desmontar o texto em suas partes constituintes e a determinação de como essas partes se relacionam umas com as outras e com a estrutura geral.

Atribuir: estipular ponto de vista, vieses, valores ou intenções subjacentes às comunicações.

Diferenciar: discriminar partes relevantes ou importantes e como elas compõem um todo. [discriminar e **distinguir**]

Integrar: agregar informações de sentenças ou de partes maiores de uma informação [agregar].

Relacionar: achar informações, estabelecendo relações entre os elementos fornecidos.

Avaliar

Factual

22. Examinar permissões e proibições em textos normativos

Conceitual

23. Avaliar a qualidade de diferentes fontes utilizadas nos textos
24. Avaliar argumentos de um texto
25. Examinar elementos textuais que sugiram a confiabilidade do texto

26. Examinar temas de relevância social em textos

Significado dos verbos utilizados neste Processo Cognitivo:

Avaliar: considerar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.

Examinar: considerar de forma minuciosa uma informação para descobrir suas características essenciais ou seu significado, na intenção de verificá-la [inspecionar, detectar].

Criar

Procedimental

27. Pesquisar a partir de questões definidas previamente

28. Pesquisar sobre determinado tema

Significado do verbo utilizado neste Processo Cognitivo:

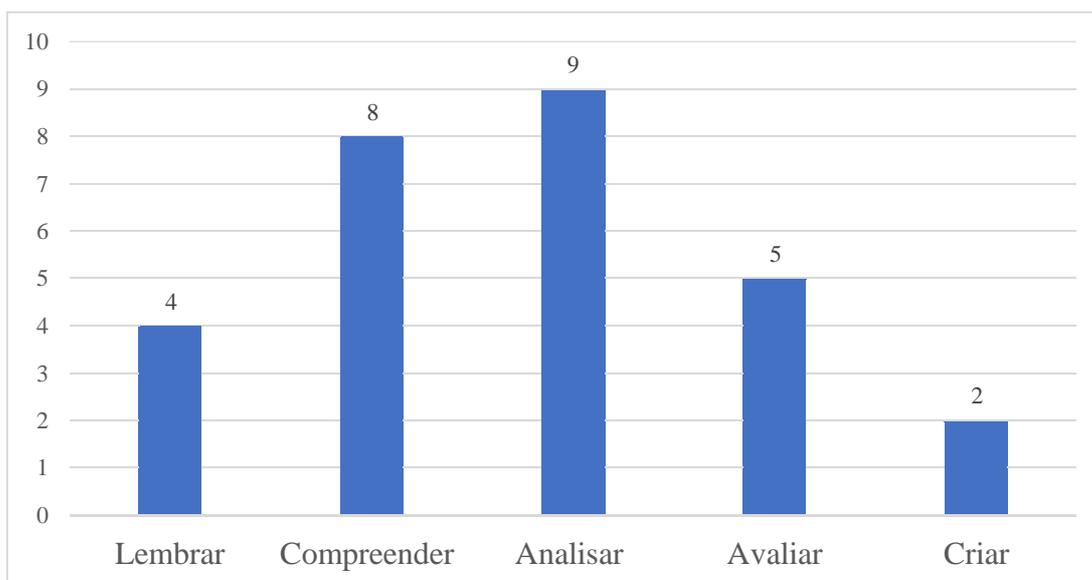
Pesquisar: buscar formas diferentes para resolver uma situação.

Nossa análise aponta um possível atendimento para as demandas de especialistas feitas entre 2016 e 2018: a diminuição do número de habilidades. Não podemos afirmar que isso é totalmente possível sem observamos as outras práticas de linguagem, mas acreditamos que temos um bom exemplo. No Capítulo 1, mostramos que a literatura nacional aponta que, desde a primeira versão da BNCC, há imprecisão nas habilidades e isso dificultaria o alcance do documento aos discentes e a produção de materiais didáticos (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Como apontado, na primeira versão elaborada, em 2016, especialistas também sugeriram mais clareza nos enunciados e “**escolha de verbos que representem aprendizagens efetivas**” (BRASIL, 2016a, grifo do autor) e houve críticas, na literatura, de que a BNCC estaria apresentando de forma rígida os conteúdos a serem ensinados.

Essas considerações mostram-se pertinentes, mas acreditamos que nossa pesquisa avança em ajudar na melhor apropriação do documento. Já mencionamos que a BNCC tem caráter normativo, e a partir dela materiais pedagógicos deverão ser elaborados. Esse foi o nosso propósito. Partimos das habilidades de leitura da BNCC e da Taxonomia revisada de Bloom para elencar uma lista de verbos que representem aprendizagens significativas – separados por processos cognitivos – e estabelecemos uma lista de sentido para eles. Depois, fizemos a análise das habilidades da Base para removermos ambiguidades e propormos uma reescrita mais clara. Esse percurso foi percorrido na intenção de ajudar no entendimento e apropriação deste material (facilitando o alcance e a produção de materiais didáticos e avaliativos, por exemplo).

Com relação ao nível que complexidade das habilidades, buscamos manter um certo equilíbrio entre os processos cognitivos. Isso foi possível pela própria estrutura das habilidades dentro da BNCC: como muitas delas eram compostas por mais de um verbo, foi possível inferir o processo dominante da ideia central. Além disso, temos defendido a importância de ser utilizar várias habilidades em conjunto, mas é imprescindível que elas tenham níveis de complexidade cognitiva diferentes. Ter muitas habilidades com baixa complexidade pode induzir aulas, atividades e avaliações com uma abordagem cognitiva mais superficial. Por outro lado, ter só habilidades de alta complexidade podem não dar a base de conhecimento necessário para entender questões mais complexas. Nesse sentido, como mostra o Gráfico 1, as habilidades ficaram divididas da seguinte forma dentro dos processos: Lembrar, 4; Compreender, 8; Analisar, 9; Avaliar, 5 e Criar, 2.

Gráfico 1 - Processos cognitivos das habilidades reescritas

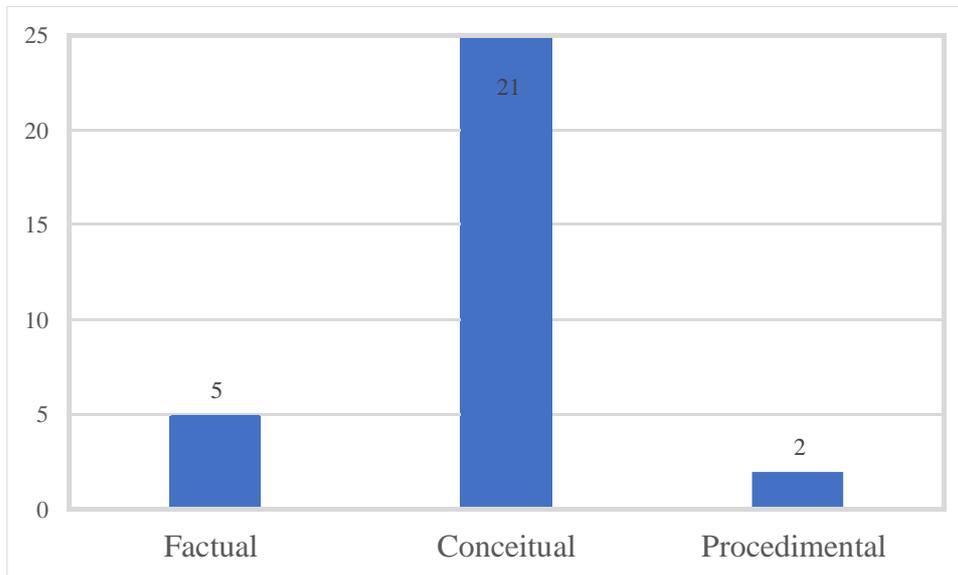


Fonte: elaboração própria (2023).

Observa-se, a partir do Gráfico 1, que não apareceu nenhum verbo da categoria “aplicar”, mas esse resultado era esperado. Como apontado no Capítulo 2, na Língua Portuguesa, esse processo está mais associado a atividades de sala de aula (BARBOSA, 2020), por isso ficam restritos aos planos de aula dos professores (ou aos objetivos instrucionais).

Quanto ao domínio do conhecimento, a maior parte das habilidades (26) encontra-se no “saber que” (factual e conceitual – Gráfico 2).

Gráfico 2 - Domínio do conhecimento das habilidades reescritas



Fonte: elaboração própria (2023).

Barbosa faz uma importante consideração sobre a diferenciação dessas categorias. Para a autora, elas

Foram separadas para diferenciar o ensino e a avaliação desses dois tipos de conhecimento, levando em conta uma realidade que pode ser encontrada nas escolas e que, por esse motivo, merece ser destacada. Muitos estudantes adquirem uma boa ideia de conhecimento factual, que pode ser caracterizado como “partes” ou “pedaços” de informação isolados. Entretanto, eles podem apresentar dificuldades na compreensão desses conhecimentos de modo a transferi-los para outras situações. Ao distinguir conhecimento factual de conceitual, tanto professores quanto alunos podem focar na aquisição de partes de informação mais específicas (factual) e, também, em formas de conhecimento mais complexas e bem-organizadas (conceitual) (2020, p. 42).

No domínio procedimental (“saber fazer”) há duas habilidades pertencentes a um domínio cognitivo mais complexo (criar):

Pesquisar a partir de questões definidas previamente

Pesquisar sobre determinado tema.

Os quatro tipos de conhecimento podem ajudar os educadores a distinguirem “o que ensinar” e seu nível de generalidade os permitem ser aplicados em todos os níveis de ensino. Apesar de todos os domínios serem úteis para se pensar a educação de forma ampla e a partir de uma gama ampla de assunto, o grande número de habilidades em nível “conceitual” é esperado dada a característica do componente curricular e do que se espera alcançar. Esse

domínio relaciona-se com as inferências feitas no momento da leitura, a junção de informações básicas e disponíveis no texto, com o conhecimento prévio do leitor e elementos que extrapolam as informações explícitas do texto. O não aparecimento do “metacognitivo” pode estar relacionado tanto com a forma como separamos as habilidades em grupos, quanto com a própria característica do trabalho focado no desenvolvimento de compreensão leitora a partir de habilidades. Ou seja, esse domínio do conhecimento é mais propício de ser abordado, por exemplo, em atividades de sala de aula, na relação professor-aluno.

Conforme o Quadro 7, chegamos a um resultado de 28 habilidades (todo o componente de leitura, dos anos finais do ensino fundamental da BNCC, tinha 58). Com esse conjunto de habilidades sendo mobilizadas de diferentes formas, em momentos distintos, acreditamos que seja possível formar um estudante com proficiência em leitura. Outro indício dessa possibilidade, é que as habilidades permitem desenvolver todos os processos do modelo de compreensão leitora como base (FIG 8, pag.59), a começar pelas habilidades de baixa complexidade (que exigem apenas resgate de informação da memória de longo prazo), momento em que o estudante apreende as primeiras informações do texto.

Soares *et al.* (2023) ressaltam que a memória de longo prazo facilita que o leitor compreenda as macro e microestruturas do texto (que, em grande medida, são formadas por elementos linguísticos). Assim, partir das informações contidas no texto, são feitas inferências para compreender o “todo” (ou a situação modelo). Como apontamos no Capítulo 2, a inferência é parte fundamental para a compreensão da leitura. Depois da compreensão da estrutura textual, o leitor precisa avaliar a pertinência das informações lidas. Mais uma vez, ele mobiliza seus conhecimentos e suas inferências para poder construir significado para a leitura. Soares *et al.* (2023) afirmam que “quanto mais se lê, quanto maior o repertório de experiências com os recursos linguísticos e com diversos temas, mais facilmente se compreende outros textos” (p.19).

Dessa forma, a compreensão do texto parte também da mobilização de diversas habilidades de forma conjunta. O estudante pode, por exemplo, ao responder a diferentes questões, primeiro identificar uma informação em um texto (o nome da personagem principal – questão de baixa complexidade) e depois integrar informações explícitas (qual a atitude que a personagem principal toma em determinada situação – questão de média complexidade, desde que haja agregação de informações dentro do texto).

No que concerne ao processo de reescrita das habilidades (Quadro 6), a BNCC apresenta especificidades, além das já citadas, que provocaram algumas indagações para o processo de reescrita. O objetivo (EF06LP02)²⁶, por exemplo, aponta que o aluno deve “compreender a centralidade da notícia”. No entanto, por que, para a Base, a notícia “é central”? A notícia é um dos gêneros textuais jornalísticos, por isso sua centralidade, como sugere o documento, precisa ser debatida, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. “Centralizar a notícia” relaciona-se com os objetivos esperados. Se a intenção for apenas “informar”, acreditamos que a notícia possa ser uma boa fonte. Mas, se intenta-se “formar, discutir e refletir” sobre algo, a notícia não pode assumir esse papel. De novo, cabe lembrar que os objetivos da Base precisam ser mais amplos, as especificidades e os detalhamentos cabem ao professor fazer em seu plano de aula (nas atividades e avaliações).

Outro ponto de atenção está na habilidade (EF67LP04)²⁷ que requer o uso de “segmentos descontínuos de textos”, ou seja: uso de trechos de um texto. Porém, acreditamos que o foco deveria ser no texto todo e não apenas em trechos. Santos (2002) aponta que, por anos, era praticada uma “visão mecanicista” de ensino de leitura, na qual a escola assumia que “bastaria ao aluno dominar a mecânica deste processo para aprender a ler. Pouco se atentava para a necessidade de que este viesse a compreender as intrincadas e complexas funções que envolvem esta habilidade de apreensão dos sentidos nos textos” (p.2). Dessa forma, parecia suficiente o uso de “trechos de textos”. Entretanto, Bicalho (2014) aponta que, na atualidade, entende-se a leitura como “uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto”. Por isso, o uso de textos na íntegra e em seus contextos originais de produção é imprescindível.

Uma ilustração sobre essa questão pode ser encontrada no SAEB, que divulgou no Relatório de resultados, de 2019, um único exemplo de item utilizado no teste após a reformulação da matriz de referência (FIG. 13). Observamos que se privilegia um trecho de texto fora do seu contexto original. O que parece acontecer é um círculo vicioso, em que as habilidades dos documentos oficiais reforçam o uso desse tipo de estratégia em avaliações em

²⁶ Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

²⁷ Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

larga escala, que por sua vez, parecem reforçar uma necessidade de os documentos oficiais abarcarem essa possibilidade.

Figura 13 - Exemplo de item de leitura SAEB

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida. Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, onde todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel: a infância; a adolescência*. São Paulo: Ática, 1994.

Segundo o texto, a tese de que a violência é um círculo vicioso é reforçada pelo argumento de que:

- (A) Somos um povo violento.
- (B) A rua serve para a criança como uma escola preparatória.
- (C) **A violência sempre gera mais violência.**
- (D) A sociedade nega condições básicas de vida às pessoas.

Fonte: Brasil, 2019.

Assim, avaliações em larga escala no país, de maneira geral, no que tange ao componente de leitura, parecem se basear em habilidades isoladas, medidas a partir de trechos de texto (como mostra a FIG. 13). O resultado originado desse tipo de item tende induzir uma recomendação pedagógica equivocada, “tendo em vista a artificialidade do contexto utilizado. Apenas com respostas corretas em questões de diferentes textos que exigem a mesma habilidade que será possível concluir pelo domínio adequado da habilidade” (SOARES, 2022). Assim, como já apontado, parece estar enraizada a ideia dominante de décadas passadas de que se o estudante acerta um item relativo a uma habilidade, ele já a domina.

Por outro lado, as avaliações internacionais demonstram-se mais alinhadas ao entendimento de que “a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social” (BICALHO, 2014). Dessa forma, prioriza-se a utilização do texto em sua totalidade e em seu formato original de reprodução, bem como a mobilização de diversas habilidades ao mesmo tempo. Nesse sentido, a Figura 14 mostra uma questão de leitura do PISA de 2018, que é um “fórum de dúvidas”. Nota-se que o layout é preservado, bem como a íntegra do texto.

Figura 14 - Exemplo de item de leitura PISA

PISA 2018

Fórum das aves
Questão 1 / 7

Consulte o Fórum Saúde das Aves à direita. Clique em uma opção para responder à questão.

O que Ivana_88 quer saber?

- Se ela pode dar aspirina para uma galinha machucada.
- Com que frequência ela pode dar aspirina a uma galinha machucada.
- Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada.
- Se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada.

Saúde das aves
Sua fonte on-line para manter as aves saudáveis

Início Fórum Fotos

Aspirina para aves

Ivana_88 · PERGUNTA Postado em 26 de outubro 18h12

Olá, pessoal!
Gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha. Ela tem 2 anos e acho que está com a perna machucada. Não tenho como ir ao veterinário antes de segunda-feira e não estou conseguindo falar com ele por telefone. Parece que a minha galinha está com muita dor. Gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor até que eu possa levá-la ao veterinário. Obrigada pela ajuda.

NeuzaB79 Postado em 26 de outubro 18h36

Não sei se é seguro dar aspirina para galinhas. Eu sempre pergunto ao veterinário antes de medicar minhas aves. Sei que certos medicamentos bons para humanos podem ser muito perigosos para aves.

Mônica Postado em 26 de outubro 18h52

Já dei aspirina para uma das minhas galinhas quando ela se machucou, e não teve problema algum. No dia seguinte fui ao veterinário, mas ela já estava melhor. Acho que pode haver perigo se exagerar na dose. Cuidado com a superdosagem! Espero que ela fique bem!

Ofertas_Aviárias Postado em 26 de outubro 19h07

Olá! Não se esqueçam de dar uma olhada em nossas excelentes ofertas para todos os produtos aviários! Aproveitem nossas promoções de hoje!

Teo Postado em 26 de outubro 19h15

Alguém poderia me dizer como a gente sabe se uma galinha está doente? Obrigado.

Chico Postado em 26 de outubro 19h21

Olá, Ivana
Sou veterinário, especialista em aves. Não há problema em dar aspirina para suas galinhas, se você perceber que elas que estão com dor. Quando prescrevo aspirina para aves, sigo as recomendações do Manual de Medicina Aviária. A dose para galinhas deve ser de 5 mg para cada quilo de massa corporal. Pode dar 3 ou 4 vezes por dia até conseguir falar com o veterinário. Mas é muito importante que o veterinário a examine, ok? Boa sorte!

Fonte: OCDE, 2018.

Tentamos mostrar até aqui a importância de se ter o “texto” como foco das habilidades. Mas, como veremos na proposta de atividade, em algum momento, o ensino também focará no que é específico. Nesse tocante, apesar de enfatizarmos que as habilidades devem seguir uma estrutura geral, as partes específicas trazidas pela BNCC também podem cumprir um papel importante no ensino. Por exemplo, em:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das

diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

A própria habilidade indica caminhos a serem desenvolvidos em sala de aula. Conforme já mencionado, é possível pensar sequências didáticas a partir de uma única habilidade. Ou então, entender pontos que devem ser destacados no estudo dos textos. A habilidade acima dá um direcionamento sobre quais pontos de uma análise de textos ficcionais o professor pode enfatizar em sala de aula. Como mencionamos, a BNCC serve como ponto de partida para a produção das Matrizes de Avaliação e de Ensino, e não podemos considerar que elas serão parecidas, visto que têm propósitos diferentes. Assim, entendemos que as especificidades que estamos “retirando” em nosso trabalho também podem contribuir, elas podem ser utilizadas para a organização das práticas educativas.

Proposta de atividade

Conforme mencionado no Capítulo 3, utilizaremos um texto do Livro Didático “Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem” para o 7º ano do Ensino Fundamental, para ilustrar como um conjunto de habilidades pode ser utilizado em um só texto a partir da elaboração de diferentes atividades.

Escolhemos o texto “Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos” (FIG. 14), que é uma notícia. Essa escolha foi feita porque, embora acreditemos que o “objetivo final” das habilidades seja o texto, a BNCC utiliza diferentes gêneros, e os jornalísticos são amplamente abordados. Uma habilidade específica, que enfatiza a “centralidade da notícia”, é um exemplo disso. O livro foi aprovado no edital do Plano Nacional do Livro e do Material Didático, de 2020, e está pautado nas habilidades da BNCC.

Além das perguntas, apresentaremos uma pequena rubrica com a resposta que “compreende a pergunta de forma completa”; resposta que “compreende parcialmente” e resposta que “não compreende” a pergunta. Esse é o modelo adotado pelo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). De maneira geral, a rubrica possui um conjunto coerente de critérios e descrições de desempenho esperados, por isso podem ser úteis na correção de atividades de leitura (BROOKHART, 2013).

Figura 15 - Notícia "ararinha-azul"



The image is a screenshot of a web browser displaying a news article. At the top, there is a browser toolbar with navigation icons. The article title is "Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos". Below the title is a sub-headline: "Em vídeo, moradores registram ave desaparecida da caatinga desde 2000". A photograph of a blue aratinga parrot is shown, with a vertical credit line on the right side: "WERTHER SANTANA/ESTADÃO CONTEÚDO". Below the photo is a caption: "A espécie vem sendo reproduzida em cativeiro e há um projeto para devolvê-la à natureza (VEJA.com/Estadão Conteúdo/Estadão Conteúdo)". The main text of the article begins with: "Uma moradora de Curaçá, região da caatinga da Bahia, conseguiu registrar no domingo passado, 19, um vídeo de uma ararinha-azul voando na natureza. De acordo com o diretor da Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil (SAVE Brasil), Pedro Develey, é possível confirmar a espécie da ave pelo grito gravado junto com as imagens, que, de acordo com ele, é bastante característico."

Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos

Em vídeo, moradores registram ave desaparecida da caatinga desde 2000



WERTHER SANTANA/ESTADÃO CONTEÚDO

A espécie vem sendo reproduzida em cativeiro e há um projeto para devolvê-la à natureza (VEJA.com/Estadão Conteúdo/Estadão Conteúdo)

Uma moradora de Curaçá, região da caatinga da Bahia, conseguiu registrar no domingo passado, 19, um vídeo de uma ararinha-azul voando na natureza. De acordo com o diretor da Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil ([SAVE Brasil](#)), Pedro Develey, é possível confirmar a espécie da ave pelo grito gravado junto com as imagens, que, de acordo com ele, é bastante característico.

Figura 13 - continuação

A ararinha-azul foi identificada no sábado 18, e pelo menos seis pessoas teriam visto a ave em momentos diferentes. Segundo o comunicado oficial da organização, divulgado pelo site do jornal *O Estado de S. Paulo*, “o primeiro a avistar a ave foi o agricultor Nauto Sergio Oliveira, que, assim que confirmou se tratar de uma ararinha-azul, avisou seus vizinhos. No dia seguinte, Lourdes Oliveira e sua filha Damilys Oliveira levantaram ainda de madrugada e foram procurar a ararinha nas matas ciliares do Riacho Barra Grande. Às 6h20 da manhã, conseguiram não apenas ver a ave, mas também registrá-la através de um vídeo gravado com o celular de Damilys”.

A comoção entre os moradores da região foi grande porque a ave não era identificada na caatinga, único local de ocorrência comprovada da espécie, desde o ano 2000. Develey acredita tratar-se de uma ave de cativeiro que foi solta pelo dono para evitar punição por crime ambiental. “O fato é que ela está lá, voando na caatinga. É incrível”, disse ao jornal *O Estado de S. Paulo*. A ararinha é o pássaro que inspirou o personagem do filme *Rio*.

Na próxima semana os moradores locais e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) vão tentar localizar a ave e obter o maior número possível de informações. Desde 2014, o projeto Ararinha na Natureza trabalha para criar uma Unidade de Conservação (UCC) com 44.000 hectares no município com o objetivo de proteger a região de onde a ararinha é nativa, a caatinga, e matas ciliares.

Veja o vídeo que mostra a ararinha-azul na natureza.



NOTÍCIAS SOBRE

ANIMAIS

BAHIA

NATUREZA E MEIO AMBIENTE

PRESERVAÇÃO

JENNIFER ANN THOMAS; LÍVIA MARTINS. Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos. Veja. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/ciencia/ararinha-azul-e-vista-na-natureza-apos-15-anos/>>.

Acesso em: 4 jun. 2018.

Investigue em CIÊNCIAS

A **Caatinga** é um bioma brasileiro que ocupa o Nordeste do Brasil e parte de Minas Gerais. Como sua vegetação se adapta ao clima mais seco da região? Transforme sua pesquisa em ilustrações comentadas. Use setas e textos curtos para indicar as características das plantas.

Algumas plantas da caatinga armazenam água; outras possuem raízes superficiais para captar ao máximo a água da chuva; outras, ainda, contam com recursos como espinhos e poucas folhas, que ajudam a diminuir a transpiração.

Atividade

1. Em qual cidade o vídeo da arara-azul foi gravado?

Resposta que compreende de forma completa: Em Riacho da Barra Grande

Resposta que compreende parcialmente: Em uma cidade na Bahia

Resposta que não compreende: Em São Paulo

Habilidade mobilizada:

- Identificar informação explícita no texto (PC = lembrar e DC = factual²⁸).

2. No texto, Pedro Develey afirma que há uma característica da ave que permite confirmar que, de fato, trata-se de uma ararinha-azul. Cite qual é essa característica do animal.

Resposta que compreende de forma completa: O grito dessa ave é característico.

Resposta que compreende parcialmente: A voz.

Resposta que não compreende: A cor (ou outra característica da ave).

Habilidade mobilizada:

- Identificar informação explícita no texto (PC = lembrar e DC = factual)

3. Os moradores da região se esforçaram para conseguir ver e gravar a ave. Segundo o texto, por que eles fizeram isso?

Resposta que compreende de forma completa: Avistar a ave é um acontecimento raro, já que ela não era identificada na região desde os anos 2000.

Resposta que compreende parcialmente: Porque as pessoas queriam avistar a ave.

Resposta que não compreende: Porque eles acharam a ave bonita.

Habilidade mobilizada:

- Inferir informações ou ideias no texto (PC = compreender e DC = conceitual)

4. “Nauto Sergio Oliveira, assim que confirmou se tratar de uma ararinha-azul, avisou seus vizinhos”. Que consequência esse fato gerou entre seus vizinhos?

Resposta que compreende de forma completa: Sua vizinha Lourdes e a filha dela (Damily) levantaram-se ainda de madrugada e foram procurar a ave OU Suas vizinhas foram procurar a ave e fizeram um vídeo para registrá-la.

²⁸ Nota: PC = Processo Cognitivo e DC = Domínio do Conhecimento

Resposta que compreende parcialmente: Seus vizinhos foram procurar a ave OU Suas vizinhas procuram a ave.

Resposta que não compreende: Os vizinhos gostaram da notícia

Habilidades mobilizadas:

- Sintetizar o conteúdo dos textos (PC = compreender e DC = conceitual)

5. Os moradores da região e o instituto Chico Mendes iriam tentar localizar a ararinha e “**obter o maior número possível de informações**” sobre a ave. Por que era importante realizar a ação que aparece em destaque?

Resposta que compreende de forma completa: Como a ave não é vista há muitos anos, é importante obter informações sobre ela, por isso existe os projetos querem proteger a ararinha e o seu habitat.

Resposta que compreende parcialmente: Não existem muitas informações sobre a ave OU A ave não é vista há muitos anos.

Resposta que não compreende: Para saber se ela veio de um cativeiro.

Habilidade mobilizada:

- Inferir o contexto de produção dos textos (PC = compreender e DC = conceitual)

6. “A espécie vem sendo reproduzida em **cativeiro** [...]”

“Acredita tratar-se de uma ave de **cativeiro** que foi solta [...]”.

A palavra em destaque é repetida nessas duas partes do texto. Explique o que significa “ave de cativeiro”.

Resposta que compreende de forma completa: É uma ave que não vive em seu habitat natural OU É uma ave que não vive na caatinga e matas ciliares.

Resposta que compreende parcialmente: É uma ave que vive presa.

Resposta que não compreende: É uma ave de estimação.

Habilidade mobilizada:

- Inferir informações ou ideias no texto (PC = compreender e DC = conceitual)

7. Explique por que o título da notícia é adequado ao texto?

Resposta que compreende de forma completa: O texto noticia que uma ararinha-azul foi encontrada na natureza muito anos depois da última aparição da espécie.

Resposta que compreende parcialmente: O texto é uma reportagem sobre a ararinha-azul.

Resposta que não compreende: Porque é uma notícia importante.

Habilidade mobilizada:

- Distinguir a estrutura de textos (PC = analisar e DC = factual)

8. **A ararinha-azul, citada no texto, é uma ave de cativeiro que foi solta pelo dono.**

A afirmação destacada deve ser considerada como um fato ou uma opinião? Justifique com uma informação do texto.

Resposta que compreende de forma completa: Opinião, porque Devely acredita que ela seja uma ave de cativeiro.

Resposta que compreende parcialmente: Opinião (sem justificativa ou com justificativa incorreta)

Resposta que não compreende: Fato.

Habilidade mobilizada:

- Distinguir fato de opinião em textos (PC = analisar e DC = conceitual)

9. Qual a intenção do autor ao citar o filme Rio no texto?

Resposta que compreende de forma completa: Para o leitor saber que a ararinha do texto é a mesma do filme.

Resposta que compreende parcialmente: O filme também tem uma arara azul.

Resposta que não compreende: Porque ele gostou do filme.

Habilidade mobilizada:

- Atribuir intenção ao autor do texto (PC = analisar e DC = conceitual)

10. Qual é o propósito do uso da imagem do vídeo, que é apresentada juntamente com o texto?

Resposta que compreende de forma completa: O vídeo foi o que permitiu a confirmação de que a ave era uma ararinha-azul. Além disso, é uma imagem “real” da ave OU As pessoas que leem o texto podem assistir o vídeo na internet.

Resposta que compreende parcialmente: O vídeo mostra que é a ave.

Resposta que não compreende: Não existem fotos da ararinha-azul.

Habilidade mobilizada:

- Associar diferentes recursos expressivos a uma intenção no texto (PC = analisar e DC = conceitual)

11. A notícia trata de um tema relevante para a sociedade: a extinção e preservação animal. De que forma a notícia pode ajudar na conscientização sobre o tema?

Resposta que compreende de forma completa: A pauta ambiental tem sido amplamente discutida na atualidade. Dentro dela, existe a questão animal, já que muitas espécies têm entrado e extinção. Encontrar uma ararinha-azul e ter um Instituto de Conservação que cuida desse tipo de bicho é importante para tentar preservar os que ainda restam e, quem sabe, aumentar a população.

Resposta que compreende parcialmente: Para ajudar a preservar as aves.

Resposta que não compreende: As pessoas que leem o texto podem querer salvar a ararinha.

Habilidade mobilizada:

- Examinar temas de relevância social em textos (PC = avaliar e DC = conceitual)

As onze questões apresentadas acima são algumas das possibilidades de atividades. A partir de um mesmo texto é possível elaborar questões com diferentes níveis de complexidade cognitiva. Nas que elaboramos, a maioria dos processos cognitivos abarcados em nossa análise foram utilizados (não utilizamos o “criar”, mas atividades de “pesquisa” podem ser pensadas a partir da notícia). Considerando uma situação hipotética de ensino e aprendizagem na escola, em outras aulas, o professor poderia apresentar outro texto sobre o mesmo tema e pedir que os

estudantes relacionassem informações dos dois textos, fazendo outras inferências, por exemplo. Também poderia apresentar textos sobre temáticas diferentes para verificar se esse conjunto de habilidades foi atingido. Assim, partindo do texto – e não de um gênero específico –, é possível trabalhar com diferentes habilidades, em diferentes níveis cognitivos e proporcionar que os discentes alcancem a compreensão leitora. Além disso, ao deixar a habilidade genérica, é possível utilizá-las com diferentes gêneros textuais (sem a necessidade de ter habilidades específicas para cada um deles).

Dessa forma, tentamos mostrar que é possível pensar um ensino que foque no trabalho pautado por um “conjunto de habilidades”. Essa lógica se opõe a ideia de que cada objetivo de aprendizagem será “trabalhado” em uma aula. Retomando o conceito do PISA, se a compreensão leitora ocorre quando o estudante consegue: “compreender, usar, refletir sobre e se envolver na leitura de textos escritos, a fim de atingir seus objetivos, desenvolver conhecimentos e potencialidades e participar da sociedade”, não há motivos para tentar alcançar isso de forma separada.

Coscarelli ressalta que (2002)

Ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas estarão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas. (p.8)

Portanto, entendemos que a tarefa é árdua e requer planejamento. Mas, é primordial que os estudantes sejam expostos a textos que os aproximem de situações reais que encontrarão fora do ambiente escolar.

Considerações finais

Nesta pesquisa demonstramos o quanto é importante ter um documento nacional norteador dos currículos, mas também enfatizamos que é imprescindível que ele seja bem estruturado para que sirva para ajudar os estudantes a terem uma formação cidadã integral. Esta pesquisa avança nessa direção propondo um olhar pedagógico para as habilidades de leitura da BNCC. A partir delas e da Taxonomia revisada de Bloom: elaboramos um glossário de verbos com processos cognitivos significativos; separamos as habilidades que de fato eram de leitura; reescrevemos as habilidades mantendo sua ideia central e classificamos por meio do processo cognitivo e domínio de conhecimento.

O glossário de verbos está separado pelos processos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom. Isso diminui a possibilidade de um mesmo verbo ser usado em processos cognitivos de complexidade diferentes, fato que torna as habilidades ambíguas. Sendo assim, cada um dos verbos selecionados é passível de ser mensurado a partir de uma ação do estudante. A lista de verbos abarca uma quantidade muito maior do que a utilizada na reescrita das habilidades. Essa atitude foi pensada justamente para possibilitar uma melhor apropriação pedagógica, dando maior independência de decisão sobre os objetivos trabalhados em sala de aula.

O governo federal, em site destinado para a BNCC, disponibiliza as habilidades separadas por práticas de linguagem. Mas, dada a forma na qual elas estavam escritas, as práticas de leitura misturavam-se umas com as outras (em especial, de oralidade e escrita). Entendemos que não existe uma “fronteira rígida” de onde começa uma prática de linguagem e outra termina, no entanto, a forma como estavam apresentadas poderiam mais atrapalhar que ajudar. Assim, esta pesquisa também fez essa separação para tentar entender o que se espera que seja mobilizado dentro da leitura.

Com isso, 58 habilidades de leitura foram separadas em quatro grupos: i) habilidades que não são de leitura; ii) habilidades que se relacionam indiretamente com leitura; iii) habilidades de “efeito de sentido” e iv) outras habilidades de leitura analisadas. Os dois primeiros grupos não foram avaliados. O primeiro eram trechos ou habilidades completas que não pertenciam a prática de leitura. O segundo são processos que ocorrem de forma posterior a leitura, ou seja, eles dependem dela, mas não de leitura (como participar de práticas de leitura/rodas de conversa). Os dois últimos grupos foram analisados. No terceiro, agrupamos todas as habilidades de efeito de sentido e a integramos em uma única habilidade. Por fim, o grupo quatro são as habilidades de leitura em si.

As 35 habilidades presentes no último grupo foram classificadas quanto ao seu processo cognitivo e domínio do conhecimento, utilizando a Taxonomia revisada de Bloom. As análises foram feitas para clarificar o sentido dos objetivos da aprendizagem, deixando apenas sua “ideia central”. Para ajudar na apropriação do material, também tivemos um cuidado de tentar equilibrar a quantidade de habilidades em cada processo cognitivo. Esse equilíbrio é importante, uma vez que habilidades de baixa complexidade cognitiva são muito importantes para o aprendizado desde que não sejam parte dominante do material pedagógico.

Nossa análise encontrou 28 habilidades de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental no BNCC. Elas foram distribuídas pelos processos cognitivos (PC) da seguinte forma: 4 em Lembrar; 9 em Compreender; 9 em Analisar; 5 em Avaliar e 2 em Criar. A maioria deles são pertencentes ao domínio do conhecimento (DC) “conceitual” (21); 6 pertencem ao “factual” e 2 ao “procedimental”. Com esse conjunto de habilidades, mobilizadas em diferentes contextos, acreditamos ser possível formar um estudante proficiente em leitura. No PC, era esperado não encontrar nenhuma habilidade relacionada ao “Aplicar”, já que na língua Portuguesa acreditamos que habilidades desse processo sejam mobilizadas em sala de aula. Já no DC, o não aparecimento do metacognitivo, que pode estar relacionado tanto a forma como separamos as habilidades em grupo, quanto a própria característica do trabalho focado no desenvolvimento de compreensão leitora a partir das habilidades. Da mesma forma que no processo cognitivo “Aplicar”, esse tipo de conhecimento é melhor mobilizado em atividades de sala de aula.

De forma ilustrativa, apresentamos algumas atividades baseadas em um texto. A intenção era mostrar que um texto pode e deve mobilizar diferentes habilidades. Buscamos exemplificar um de nossos principais argumentos: o ensino de leitura deve ter como foco o “texto”. As habilidades da forma como são apresentados na Base vinculam-se aos gêneros textuais, mesmo que em sua parte teórica, o documento diga que dá centralidade ao “texto”. Mostramos a possibilidade de um ensino pautado por um “conjunto de habilidades”. Essa lógica se opõe a ideia de que cada objetivo de aprendizagem será “trabalhado” em uma aula. Retomando o conceito do PISA, se a compreensão leitora ocorre quando o estudante consegue: “compreender, usar, refletir sobre e se envolver na leitura de textos escritos, a fim de atingir seus objetivos, desenvolver conhecimentos e potencialidades e participar da sociedade”, não há motivos para tentar alcançar isso de forma separada.

Acreditamos que a compreensão leitora só pode ocorrer após uma mesma habilidade ser mobilizada pelo aluno em diferentes textos. Só é possível saber se o aluno sabe "Inferir o contexto de produção dos textos" se ele faz isso várias vezes em textos distintos. Essa, inclusive, torna-se uma crítica às avaliações de larga escala nacional, como o SAEB, que tendem a utilizar uma única habilidade relacionada a um fragmento de texto. As interpretações pedagógicas feitas a partir da análise dos resultados desse tipo de avaliação podem ser imprecisas. Não há como garantir que o estudante "domina" uma habilidade se ela é medida somente uma vez.

Esta pesquisa contribui tanto para a área da avaliação educacional quanto para a área da Leitura. A Taxonomia revisada de Bloom, apresentada e explicada aqui, pode facilitar o trabalho de atores educacionais a pensarem materiais didáticos e avaliativos de forma mais clara, por meio de objetivos bem construídos. Ainda nesse tópico, a lista de verbos com os seus significados, pode facilitar ainda mais esse processo. Consideremos, também, que o resultado de nossa análise se apresenta como uma síntese com grande potencial de aplicação, possibilitando uma forma de se ensinar Leitura para os estudantes. Podem ser formas de aplicação: elaborar materiais didáticos e avaliativos a partir das habilidades apresentadas; utilização da mesma abordagem metodológica para se criar outras habilidades; formação de professores, dentre outras.

Uma limitação deste trabalho foi a falta de acesso aos itens do SAEB. A BNCC serviu como base para reformulação da matriz de referência do SAEB e é importante que consigamos produzir estudos comparativos. Em especial para entender se houve modificações em relação aos itens elaborados para provas passadas (com outra Matriz de Referência). Portanto, pesquisas futuras mostram-se necessárias para compreender as mudanças ocorridas nesse teste. Outra limitação do nosso estudo foi restringir a análise apenas à parte de Leitura dos anos finais do Ensino Fundamental. É crucial investigar outras áreas temáticas nessa etapa de ensino, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse sentido, é importante conduzir estudos que explorem outras habilidades da Língua Portuguesa para determinar se é viável reduzir a quantidade de habilidades de outras áreas temáticas para apenas a "ideia central" sem especificações.

Referências

- ABRUCIO, F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>
- ALCANTARA, R. G. De; STIEG, V. “O que quer” A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition**. New York: Longman, 2001.
- ASSIS, L. R. S. **Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. International Journal of Educational Development, p. 1-9, nov. 2017.
- AZEVEDO, I. C. M. De; DAMACENO, T. M. Dos S. S. **Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Rev. De Estudos de Cultura, n.07, jan-abril 2017, pp. 83-92
- BARBOSA, L. A. M. N. **Descrição e medida da competência leitora no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: _____. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 393-410.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2006. 168p.
- BERNARDO, B. A.; NAUJORKS, J. Da C. **Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa**. Curso de Especialização em gramática da Língua Portuguesa – 7ª edição. 2013.
- BLOOM, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives**, Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman, 1956.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é A Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 jan 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é A Base. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 jan 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é A Base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 jan 2020.

_____. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 13 jan 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base**. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Professor Anísio Teixeira. Brasília: Ministério de Educação, 2015a. 404 p. Acesso em 12 jan 2020.

_____. **Resolução CNE/CP no. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE_ZEMBRODE2017.pdf>.

CHUNG, B. M. **The taxonomy in the Republic of Korea**. In L. W. Anderson & L. A. Sosniak (Eds.), Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 164-173). Chicago: University of Chicago Press. 1994.

COUTO, Ana Luiza de Souza. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental**. 2020. 118 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

CURY, C. R. J.; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M.; SILVA, N. A. **Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras. N.51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328/5624> . Acesso em 30 de mai. De 22.

FADEL, C. BIALIK, M., TRILLING, B. **As quatro dimensões do conhecimento**. Center for Curriculum Redesign, 2015.

FANCIO, A. C. A. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina.** Rio de Janeiro: CIVICUS; Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, C. A. **Entrevista Leiva de Gigueiredo Viana Leal: A Base Nacional Comum Curricular - O mundo mudou.** A vida mudou e a escola precisa mudar. Revista do Instituto de Ciências Humanas; v. 14, n. 19, 2018. Disponível em: [Http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewfile/17866/13309](http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewfile/17866/13309). Acesso 30 de maio de 22.

FERRAZ, A. P. Do C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v.17, n.2, p.421-431, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 07 jan. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FORQUIN, J. C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** Educação & Sociedade. Ano XXI, n.73, dezembro/2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>> Acesso em 11 de set. De 2020.

FISHER, D.; FREY, N.; LAPP, D. **Text Complexity: raising rigor in reading.** Newark, DE: International Reading Association, 2012.

FRANCISCO, C. N. P. **A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias.** Educação e Tecnologia em tempos de mudança. Disponível em <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral/A%20DIFUS%20C3%83O%20DE%20NOVAS%20COMPET%20ANCIAS%20PELA%20BNCC%20OS%20MULTILETRAMENTOS%20E%20O%20ENSINO%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20DAS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS.pdf>> Acesso em 23 abr. 2020

FURMAN, E. C. N. F.; PETERMANN, R. **Uma leitura da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento.** Rev. Mundi, v.,4, n.2, 2019.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em 30 de mai. De 22.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. **Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. Esp1, p. 891–908, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.14018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 30 maio. 2022.

GUEDES, I. C.; BRESSANIN, J. A.; SOARES, N. De P. **Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio.** Traços de Linguagem, v.3, n1, 2019.
KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press, 1998.

KRALHWOHL, D. R.; PAYNE, D. A. **Defining and assessing educational objectives.** In R. L. Ithorndike (Ed.), *Educational measurement.* Washington, OC: American Council on Education. Pp. 17-45, 1971.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Rev. E-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MANSO, G. B. **A produção de texto na Era Enem: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo.** 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MARTE, B.; et al. *Activity and taxonomy-based representation framework.* International Journal of Knowledge and Learning, v. 4, p. 189-202, 2008.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. **Metacognição e leitura.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.),* Campinas, v. 10, n. 2, p. 343-345, Dec. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 setem. 2019.

MELO, N. N. T. A. De. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

MENDONÇA, M. **Verbetes: Texto.** In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (fae). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

MICHAELIS. **Verbetes.** Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/> >

MOL, S. **Prova Brasil: uma análise da complexidade de itens de matemática por meio da Taxonomia SOLO.** 2018. Qualificação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

MOURAO JUNIOR, C A.; FARIA, N. C. **Memória**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.28, n.4, p.780-788, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 agosto 2019.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise de Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT,2002. Disponível em <http://www.abavaresco.com.br/images/stories/0203.pdf>

NASCIMENTO, M. C. Do; ARAÚJO, D. L. De. **De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC**. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.

NOGUEIRA, L., DIAS, J. P. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disúta na lógica das competências**. *Rev. Investigações*. V.31, n.2, dez. 2018.

OCDE. Future of Education and Skills 2030. **Conceptual learning framework. Conceptual note: Skills for 2030**. 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/Knowledge_for_2030.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2019.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. **As Organizações da Sociedade Civil e as ONGS de Educação**. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p. 61-83, março/2001.

OPEN MULTILINGUAL WORDNET. **Verbetes**. Disponível em <<https://omwn.org/>>

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Inteligência e memória**. Brasília: Universitária. 1979.

RATIER, R. **Entendendo os conceitos que organizam a Base Nacional**. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/10053/entendendo-os-conceitos-que-organizam-a-base-nacional>> Acesso em 11 de jun. 2020.

RIBEIRO, C. **Metacognição Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, L. O. Da; FERREIRA, V. S. **A rede do Movimento Bela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

ROSÁRIO, P; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Comprometer-se com o estudar na universidade: “cartas do Gervásio ao seu umbigo”**. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2006.

SALATIEL, T. F. O. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista**. 2019. Mestrado (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

SILVA, José Alves da. **As possíveis contribuições do ensino de ciências para a identidade do Ensino Fundamental II e para a tarefa de alfabetizar**. Ciênc. Educ. (Bauru), Bauru, v. 19, n. 4, p. 811-821, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 jan. 2020.

SILVA, M. A. Da; FERNANDES, E. F. **O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem**. Revista Exitus, Santarém/PA, vol. 9, n° 5, p. 271 - 300, edição especial 2019.

SIQUEIRA, L. M.; PORTO, L. T. **BNCC para o ensino fundamental e gêneros digitais na sala de aula**. Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 3-15, jul./dez. 2020.

SOARES, F. **Que aprendizados o século 21 exige?** [11 de maio de 2019]. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/que-aprendizados-o-s%C3%A9culo-21-exige-francisco-soares/>>. Acesso em 30 de out. 2020.

SOARES, F. **Conhecimentos e competências**. [8 de setembro de 2020]. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/conhecimentos-e-compet%C3%Aancias-francisco-soares/>> Acesso em 30 de out. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, F. **Chico Soares fala sobre a BNCC**. [29 de maio de 2018]. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/chicosoares-fala-sobre-bncc-francisco-soares/>> Acesso em 05 de fev. 2020.

SOUZA, E. K. De. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2019

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 5ed. São Paulo: Cengage Learning. 2010

STRIQUER, M. Dos S. D. **A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa**. The Specialist. V.40, n.1, 2019.

THE NATION'S REPORT CARD. **About the NAEP reading assessment.** Disponível em <<https://www.nationsreportcard.gov/reading/about/framework/?Grade=4>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G. Do. **A Taxionomia Revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática.** Ciências & Educação, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Sistemas de Bibliotecas e informação.** Guia para normatização bibliográfica de trabalhos acadêmicos. Ouro Preto: UFOP, 2017. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/image/guia-normalizacao-sisbin.pdf>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2023.