

<https://doi.org/10.18222/ea.v34.9183>

DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

 LAUREN NOGUEIRA BARBOSA^I

 DANIEL ABUD SEABRA MATOS^{II}

 JOSÉ FRANCISCO SOARES^{III}

^I Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto-MG, Brasil; laurenlnb@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto-MG, Brasil; dseabram@gmail.com

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil;
francisco.soares.ufmg@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a elaborar objetivos de aprendizagem de leitura a partir da análise de sentenças descritoras de itens de avaliações externas em língua portuguesa. O principal referencial teórico foi a Taxonomia Revisada de Bloom, associada ao quadro conceitual do Programme for International Student Assessment 2018 de letramento em leitura. Foram usadas 1.813 sentenças descritoras, obtidas principalmente do Sistema de Avaliação da Educação Básica, a fim de elaborar um conjunto de objetivos com maior precisão dos termos nos enunciados que indicam o que se espera que os alunos aprendam. Como resultado, produziu-se um conjunto de 84 objetivos de aprendizagem de leitura que pode ser considerado uma síntese representativa da área de avaliação em leitura, com potencial de aplicação no ensino ou na avaliação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO • LEITURA • TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS • OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.

COMO CITAR:

Barbosa, L. N., Matos, D. A. S., & Soares, J. F. (2023). Descrição da competência leitora no ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, Artigo e09183.
<https://doi.org/10.18222/ea.v34.9183>

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Esta investigación se propuso a elaborar objetivos de aprendizaje de lectura a partir del análisis de sentencias descriptoras de ítems de evaluaciones externas en el idioma portugués. Su principal referente teórico fue la Taxonomía Revisada de Bloom, asociada al cuadro conceptual del Programme for International Student Assessment 2018 de alfabetización en lectura. Se utilizaron 1.813 sentencias descriptoras, que se obtuvieron sobre todo en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica, con el propósito de elaborar un conjunto de objetivos más precisos de los términos en los enunciados que indican qué se espera que aprendan los estudiantes. Como resultado, se produjo un conjunto de 84 objetivos de aprendizaje de lectura que se puede considerar como un síntesis representativo del área de evaluación en lectura, con potencial de aplicación en la enseñanza o en la evaluación.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN • LECTURA • TAXONOMÍA DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS • OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

DESCRIPTION OF READING COMPETENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

The present study proposes to develop learning objectives for reading, based on the analysis of descriptor sentences having items from external assessments in the Portuguese language. The main theoretical framework was Bloom's Revised Taxonomy, associated with the Programme for International Student Assessment 2018 conceptual framework of reading literacy. 1,813 descriptor sentences were used, obtained mainly from the Basic Education Evaluation System, to develop a more precise set of objectives of the terms in the statements that indicate what students are expected to learn. As a result, a set of 84 learning objectives for reading was produced, which can be considered a representative summary of the area of reading assessment, with potential for application in instruction or assessment.

KEYWORDS ASSESSMENT • READING • TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES • LEARNING OBJECTIVES.

Recebido em: 26 NOVEMBRO 2021

Aprovado para publicação em: 19 DEZEMBRO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

INTRODUÇÃO

A aceitação de que o direito à educação se concretiza no aprendizado implica definir, de forma específica, em que consistem as aprendizagens essenciais e desenhar sistemas que verifiquem se os alunos alcançaram os resultados de aprendizagem esperados.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2018), que propõe parâmetros para o ensino básico no país, estados e municípios brasileiros passaram a lidar com essa questão ao adequarem seus programas curriculares segundo as diretrizes estabelecidas. Diante disso, os diversos setores que atuam nos sistemas de ensino e avaliação precisam estabelecer, de forma concreta, o que se espera que os estudantes aprendam durante sua permanência na educação básica.

Ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais, a BNCC usou, como conceito fundante, o termo de “competência”, definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da seguinte maneira:

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. (Resolução CNE/CP n. 2, 2017, p. 4).

O cerne do conceito de competência é a mobilização de diferentes aprendizados: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver os problemas que a vida de cada estudante exige. Conhecimento refere-se ao entendimento teórico e prático de um assunto, ou seja, fatos, informações, conceitos e procedimentos adquiridos por uma pessoa a partir da experiência, da instrução ou da reflexão.

A capacidade de colocar um conhecimento em ação, ou seja, de usá-lo para realizar uma tarefa, é um tópico importante nas discussões curriculares recentes. Essa capacidade, quando referida a situações específicas, é denominada, no debate educacional brasileiro, em especial na BNCC, “habilidade”. No debate internacional, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018), o termo *skill*, da língua inglesa, também traduzido como habilidade, é usado para descrever capacidades gerais, como pensamento crítico, comunicação, criatividade e cooperação. Ou seja, na leitura da literatura, é preciso identificar se o sentido da palavra habilidade é o da capacidade específica – as habilidades de leitura – ou de uma capacidade geral – pensamento crítico ou criativo. Isso cria, para um leitor atento, apenas um desconforto semântico.

No entanto, para evitar ambiguidade, adotou-se, neste artigo, a expressão “objetivo de aprendizagem” para nomear aquilo que queremos que os alunos alcancem

como resultado da sua escolarização. Os objetivos de aprendizagem podem ser as habilidades, como referidas no debate educacional brasileiro, e no sentido presente na literatura internacional, ou ainda as competências que envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas, segundo a definição da OECD.

Conforme será apresentado na próxima seção, os objetivos de aprendizagem serão tratados como na Taxonomia Revisada de Bloom, da qual também adotamos a estrutura classificatória.

Considerando a importância de objetivos de leitura capazes de proporcionar diretrizes claras para o ensino e a avaliação, este estudo apresenta um conjunto de objetivos de aprendizagem de leitura gerados a partir de sentenças descritoras de itens de avaliação de língua portuguesa.

Uma sentença descritora descreve o que um item de teste pretende avaliar, ao indicar a operação mental acionada pelo estudante, o objeto de conhecimento relacionado a ela e, também, o contexto em que o desempenho é avaliado. Uma sentença pode apresentar, ainda, informações complementares aos três elementos descritos. As sentenças usadas nesta pesquisa foram obtidas dos relatórios pedagógicos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos ciclos 2001, 2003 e 2005, das matrizes de referência da Prova São Paulo de 2009 e do documento curricular do estado de São Paulo de 2011.

Na análise das sentenças, os termos ambíguos foram substituídos por verbos selecionados de acordo com os processos cognitivos da Taxonomia Revisada de Bloom (Anderson et al., 2014) e do modelo teórico do Programme for International Student Assessment (Pisa) (OECD, 2019). Além disso, os elementos textuais identificados no *corpus* foram agregados por classificação do conhecimento conforme as seguintes categorias: 1) contextuais; 2) textuais; 3) linguísticos.

Este trabalho apresenta uma proposta de sistematização com vista ao uso de termos precisos em objetivos de aprendizagem para evitar, assim, a ambiguidade encontrada no campo, conforme observado na pesquisa desenvolvida. Tais objetivos abordam conhecimentos do domínio cognitivo em sua essência, mobilizados para tarefas de compreensão leitora.

Objetivos considerados não cognitivos, como aqueles que se voltam para as práticas socioemocionais, atitudes e valores essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, são necessários ao currículo, ainda que não tenham sido o foco do presente estudo.

Além desta primeira seção introdutória, este artigo conta com mais quatro partes. A segunda apresenta os conceitos teóricos que embasam o estudo. A terceira seção descreve o percurso metodológico da pesquisa que gerou os objetivos de aprendizagem de leitura e algumas das observações alcançadas com base na análise desenvolvida. A quarta propõe os 84 objetivos de leitura elaborados, distribuídos de acordo com a categorização feita (contextuais, textuais e linguísticos). O artigo

finaliza-se com algumas conclusões acerca das contribuições que este estudo pode oferecer para o campo, seja no planejamento curricular ou na avaliação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os objetivos de aprendizagem são expressos com muitas formas distintas de redação, segundo sua função e seu uso, cada uma útil de diferente maneira. Anderson et al. (2014) distinguem três tipos de objetivos, segundo a generalidade. Uma diferenciação similar é adotada por Marzano e Kendall (2007).

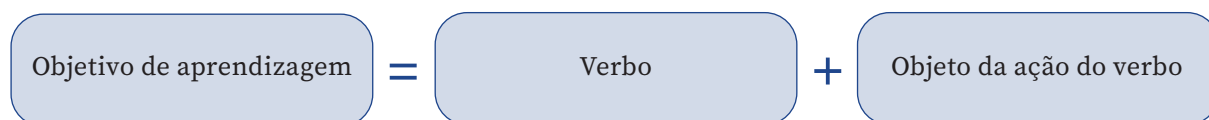
A primeira categoria é composta por objetivos globais que definem os ideais que devem guiar as decisões educacionais. No jargão brasileiro da BNCC, são chamados de competências gerais. Esses objetivos usualmente são em pequeno número e devem estar presentes em todo planejamento curricular, sem que fiquem restritos a uma área do conhecimento ou etapa do ensino.

No outro extremo, estão os objetivos muito específicos usados para o planejamento de sequências didáticas que guiam atividades realizadas em sala de aula com duração restrita. Neste artigo, esses objetivos serão referenciados como sentenças descritoras, que descrevem cada uma das atividades de ensino ou questões que compõem um teste de verificação da aprendizagem. Assim, constituem-se com uma enorme variedade, de forma que não é possível fazer um inventário completo deles, pois refletem também o contexto das atividades de ensino e de avaliação.

Entre esses dois extremos existem objetivos curriculares que indicam o que os estudantes devem aprender durante um determinado ciclo de escolarização, que oferecem uma referência para a seleção de atividades e questões de avaliação, e se concretizam em áreas específicas. Na BNCC, são as habilidades de cada competência de área.

Os objetivos curriculares são o objeto deste artigo e, conforme já foi mencionado, serão nomeados como objetivos de aprendizagem. Para Anderson et al. (2014), a referência central deste artigo, devem ser redigidos como mostrado na Figura 1.

FIGURA 1
Objetivos curriculares



Fonte: Elaboração própria com base em Anderson et al. (2014).

O verbo empregado precisa ter um sentido específico, pois seu uso coloquial nem sempre traduz o mesmo sentido que ele tem como processo cognitivo. Para não

ser considerado ambíguo, um verbo deve traduzir claramente o que se espera que o aluno seja capaz de fazer em relação a determinado objeto de conhecimento.

Os verbos devem indicar comportamentos observáveis, que mostrem evidências do que o estudante aprendeu. Para saber se determinado tópico foi compreendido, é preciso que o estudante apresente um desempenho que evidencie seu conhecimento acerca desse tópico. Potter e Kustra (2012) apresentam uma lista de verbos ou expressões verbais considerados “sinistros” (Tabela 1), que não devem ser usados para a especificação de objetivos de aprendizagem.

TABELA 1
Verbos não observáveis

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

Fonte: Elaboração própria com base em Potter e Kustra (2012).

A escolha do verbo revela, ainda, uma intenção pedagógica. Diferentes tipos de objetivos demandam abordagens instrucionais diversas: uma sequência didática com o objetivo de “lembrar” é bastante diferente de uma que almeje um processo cognitivo mais complexo, como “analisar” ou “avaliar”. As atividades planejadas, os materiais, o tempo e a forma de abordagem, tanto no ensino quanto na avaliação, serão determinados de acordo com os objetivos estabelecidos.

Alguns cuidados precisam ser considerados na elaboração dos objetivos. Para Perrenoud (2000), eles devem ter um grau de especificação que permita guiar o planejamento de atividades de ensino, mas não devem ter a particularização de cada passo a ser dado em sala de aula, a fim de não restringir o trabalho do professor com seus alunos. Dessa forma, deve haver um número não muito grande de objetivos de aprendizagem de leitura previstos.

Para que os objetivos possam guiar o trabalho do professor no planejamento do ensino e as ações desenvolvidas nos processos de aprendizagem, é preciso diferenciar as atividades de ensino dos objetivos de aprendizagem. As tarefas são os meios usados para alcançar os objetivos, enquanto estes se referem ao que queremos que os alunos aprendam com a realização de determinadas atividades.

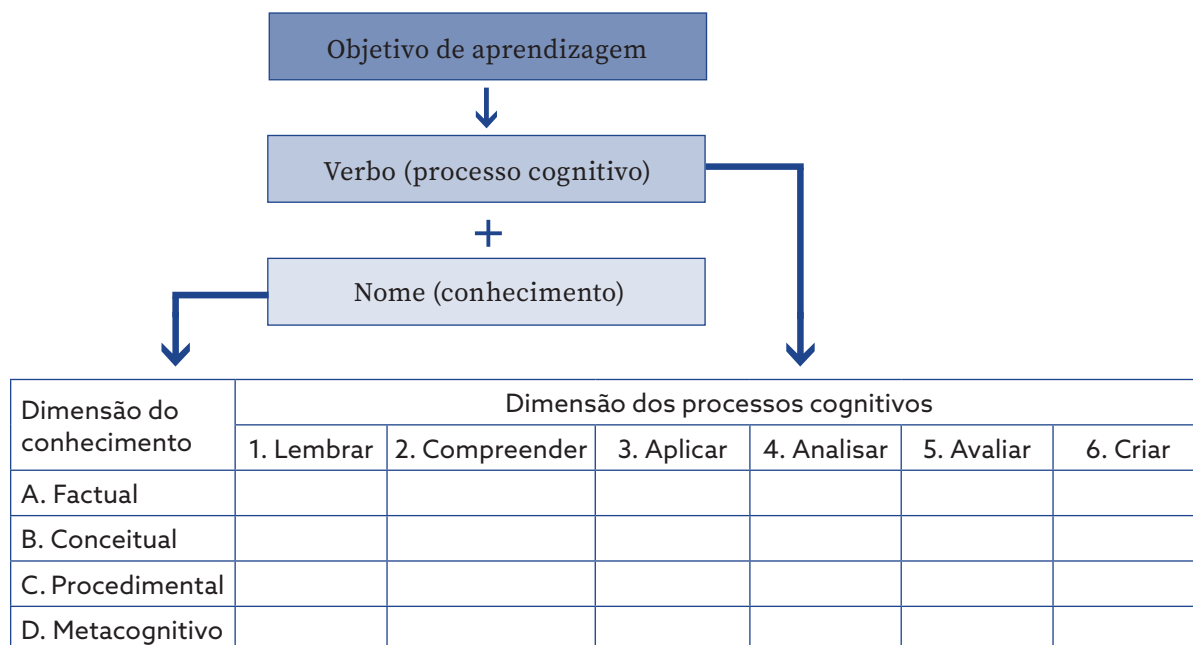
Além disso, há aprendizagens que resultam das experiências vivenciadas pelos estudantes em contextos que não podem ser previstos antecipadamente. Nesse sentido, os objetivos devem ter um grau de generalização que possibilite abordar aprendizagens importantes que se pretende alcançar. Eles também devem permitir que os professores façam seleções ou organizações de acordo com as necessidades e particularidades dos estudantes (Anderson et al., 2014).

Processos cognitivos da Taxonomia Revisada de Bloom

A proposta de Bloom revisada apresenta uma estrutura para a classificação de objetivos. Na taxonomia, os elementos que constituem o objetivo foram separados em duas dimensões, de modo que o nome se refere à dimensão do conhecimento e o verbo se relaciona à dimensão do processo cognitivo (Figura 2).

FIGURA 2

Objetivos de aprendizagem e dimensões da Taxonomia Revisada de Bloom



Fonte: Elaboração própria com base em Anderson et al. (2014).

A dimensão do conhecimento, apresentada na primeira coluna da tabela da taxonomia, é constituída pelos tipos factual, conceitual, procedimental e metacognitivo:

- Factual abrange elementos de conteúdo isolados ou partes da informação. Inclui conhecimento de terminologia e de detalhes específicos.
- O conhecimento conceitual engloba classificações, categorias, princípios e generalizações, além de modelos, teorias e estruturas que podem ser considerados formas mais complexas ou mais organizadas do conhecimento.
- A categoria procedimental envolve o saber fazer alguma coisa – como habilidades e algoritmos, técnicas e métodos – e inclui o conhecimento dos critérios usados para determinar e/ou justificar quando usar procedimentos dentro das diversas disciplinas.
- O quarto tipo de conhecimento, o metacognitivo, está relacionado à cognição em geral, bem como à consciência que o indivíduo tem sobre a própria cognição. Essa categoria inclui conhecimento estratégico, conhecimento sobre tarefas cognitivas, contexto e condições, além do autoconhecimento.

A segunda dimensão da taxonomia é composta por 19 processos cognitivos, organizados em seis categorias (Tabela 2).

TABELA 2
Categorias e processos cognitivos da Taxonomia Revisada de Bloom

<p>1. Lembrar: implica recuperar uma informação da memória de longa duração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer • Recordar
<p>2. Compreender: envolve a construção de significado de mensagens de comunicações orais, escritas ou gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Exemplificar • Classificar • Resumir • Inferir • Comparar • Explicar
<p>3. Aplicar: demanda o emprego ou uso de um procedimento em uma determinada situação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar • Implementar
<p>4. Analisar: requer separar o material em suas partes constituintes e/ou organizar a informação em seus componentes, ao determinar como as partes se relacionam umas com as outras e com a estrutura geral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar • Organizar • Atribuir

(continua)

(continuação)

5. Avaliar: demanda o uso de padrões e critérios para fazer julgamentos
• Verificar
• Criticar
6. Criar: pressupõe que elementos sejam reunidos em um todo coerente ou reorganizados em uma nova estrutura
• Gerar
• Planejar
• Produzir

Fonte: Elaboração própria com base em Anderson et al. (2014).

Enquanto a primeira categoria (lembrar) está associada à retenção de conhecimentos, as demais dizem respeito fundamentalmente à transferência desses conhecimentos. A retenção requer que o aluno recupere conhecimentos da memória, de maneira muito próxima da forma como os saberes foram trabalhados na situação de ensino. Já o conceito de transferência implica que o aluno se lembre do que aprendeu e transfira seus conhecimentos para novas situações, ao fazer uso deles para resolver problemas do cotidiano. Quando o aluno transfere o que aprendeu para novos contextos, ocorre a “aprendizagem significativa”: ele constrói novos conhecimentos ao empregar processos cognitivos necessários para resolver problemas diversos.

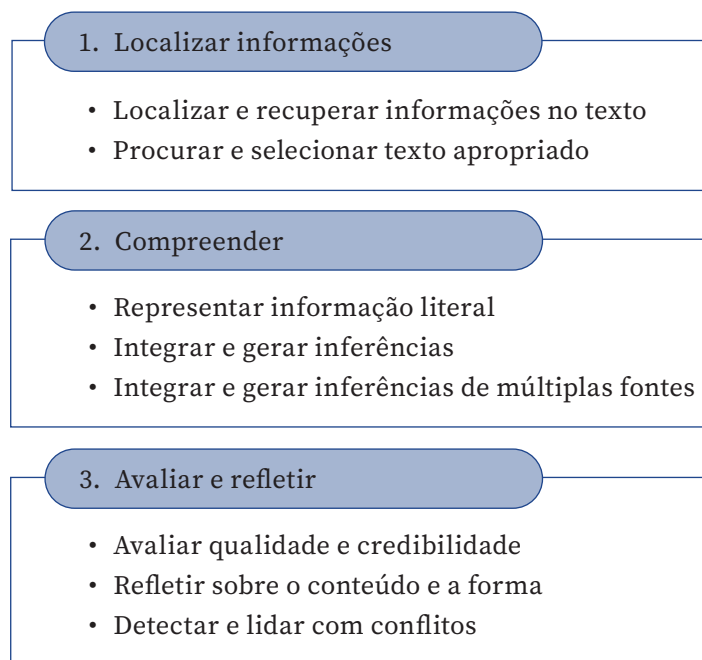
As práticas atuais da leitura na sociedade requerem que os estudantes interpretem, analisem e avaliem os textos que leem para que sejam capazes de ir muito além da mera localização de informações ou recuperação de conhecimentos memorizados. Para ampliar os conceitos dos processos cognitivos requeridos na leitura, o modelo teórico do Pisa foi usado na elaboração dos objetivos de aprendizagem de leitura utilizados neste artigo. Esses processos serão apresentados sinteticamente a seguir.

Processos cognitivos de leitura do Pisa

Para o Pisa, letramento em leitura consiste em “compreender, usar, avaliar textos e refletir sobre eles, com envolvimento do indivíduo com a leitura, a fim de alcançar seus objetivos e desenvolver seu conhecimento e seu potencial para participar na sociedade”¹ (OECD, 2019, p. 28, tradução nossa). Esse amplo conceito de leitura, que leva em consideração as práticas de leitura existentes na sociedade atual, conta com um conjunto de processos cognitivos organizados em três categorias: 1) localizar informações; 2) compreender; 3) avaliar e refletir. Cada uma delas compreende subcategorias de processos usados pelos leitores quando lidam com textos nas diversas práticas sociais da atualidade, conforme apresentado na Figura 3.

1 No original: “Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society”.

FIGURA 3
Processos cognitivos de leitura do Pisa 2018



Fonte: Elaboração própria com base em OECD (2019).

A primeira categoria, “localizar informações”, inclui os processos cognitivos de localizar e recuperar uma informação específica no texto com pouca ou nenhuma consideração com o conteúdo em sua totalidade, bem como buscar e selecionar um texto nas diversas situações e meios em que esses textos circulam na sociedade. A categoria “compreender” abrange os processos de representar uma informação literal e integrar inferências no texto e entre textos, na construção de uma compreensão do material lido. Por fim, a categoria “avaliar e refletir” inclui os processos de avaliar a qualidade e a credibilidade das informações lidas, refletir sobre o conteúdo e a forma de textos, detectar os conflitos e lidar com eles (como contradições entre diferentes fontes), habilidades consideradas essenciais para lidar com a grande quantidade e diversidade de textos que circulam no meio eletrônico atualmente (OECD, 2019).

O modelo do Pisa considera, portanto, que a leitura é essencial para o indivíduo atuar na escola e na sociedade. Para isso, o aluno precisa desenvolver a capacidade de localizar, interpretar e integrar informações e textos, como também refletir e avaliar o conteúdo do material lido, segundo propósitos diversos da leitura na sociedade.

Com base nesses processos e nas categorias da taxonomia revisada, outros verbos (Tabela 3) foram selecionados para indicar processos cognitivos nos objetivos de aprendizagem de leitura.

TABELA 3
Verbos (e termos alternativos) usados nos objetivos de aprendizagem de leitura

Localizar
Identificar
Interpretar
Classificar (categorizar)
Sintetizar
Inferir
Comparar (contrastar)
Diferenciar (distinguir, selecionar)
Relacionar, integrar, conectar
Atribuir
Checar
Criticar (justificar)
Hipotetizar

Fonte: Elaboração própria.

A partir da integração dos conceitos dos referenciais adotados, os verbos foram usados para indicar a operação mental envolvida na leitura de textos. O segundo item do objetivo de aprendizagem, os termos que identificam os elementos textuais abordados em tarefas de leitura, foi obtido com base na análise das sentenças usadas na pesquisa. O percurso metodológico seguido para a composição dos objetivos será descrito na próxima seção.

METODOLOGIA

O *corpus* usado para gerar os objetivos de aprendizagem de leitura neste estudo constituiu-se de um conjunto de 1.813 sentenças descritoras de itens de avaliações externas de língua portuguesa de diferentes testes e programas curriculares, citados na seção introdutória, a maior parte oriunda do Saeb.

Lembrando que uma sentença descritora descreve um item de avaliação e apresenta os seguintes elementos: 1) operação mental; 2) objeto de conhecimento; 3) contexto; 4) complemento (Ministério da Educação, 2015). Para realizar a análise do conteúdo das sentenças do *corpus*, seus elementos foram categorizados como mostrado na Tabela 4.

TABELA 4
Classificação do conteúdo das sentenças descritoras

VERBO	SUBSTANTIVO	MODIFICADORES	GÊNERO E/OU TIPO DE TEXTO
(OPERAÇÃO MENTAL)	(OBJETO DE CONHECIMENTO)	(COMPLEMENTOS)	(CONTEXTO)
Verbo usado na sentença para indicar a operação mental utilizada pelo aluno na resolução da tarefa.	Substantivo usado na sentença para se referir ao elemento do texto mobilizado na tarefa.	Complementos que modificam os elementos das sentenças descritoras, ao apresentarem especificações sobre o item.	Gênero e/ou tipo de texto, quando citados.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa categorização, as sentenças foram agrupadas segundo o elemento textual que abordavam. Aquelas que se referiam a um mesmo tópico (“tema do texto”, por exemplo) foram analisadas conjuntamente, o que viabilizou a comparação entre os verbos e os modificadores relacionados a um mesmo tópico.

Na redação do objetivo de aprendizagem, manteve-se apenas um “núcleo duro”, constituído basicamente por um processo cognitivo (como inferir) e um elemento do texto (informações implícitas, por exemplo). Assim, cada objetivo de aprendizagem poderia estar associado a diversas sentenças descritoras, conforme lhes fossem acrescentados modificadores.

Os “modificadores” das sentenças podem estar relacionados ao verbo, ao objeto de conhecimento a que se referem ou ao texto utilizado na situação de leitura. Por trazer detalhamentos ou especificações referentes à operação mental, ao elemento do texto, ao contexto ou à própria tarefa, o complemento foi considerado na seleção do processo cognitivo e do objeto – os dois elementos que devem constar da redação de um objetivo de aprendizagem.

Com base em todas as informações disponíveis nas sentenças descritoras, foi selecionado um verbo para determinar o que é esperado que os alunos sejam capazes de fazer em termos de processos cognitivos. Na sentença descritora: “localizar informações em sequência na ordem em que aparecem na fábula”, por exemplo, considera-se que o modificador “em sequência na ordem em que aparecem” traz uma informação que altera a operação mental indicada (localizar). Isso fez com que o verbo fosse mudado no objetivo de aprendizagem. O verbo usado foi considerado, portanto, inadequado e o seguinte objetivo de aprendizagem foi gerado com base nesta sentença descritora: sequenciar informações no texto.

O mesmo procedimento foi usado em todo o processo com as 1.813 sentenças, em um processo exaustivo.

As informações referentes ao “contexto”, ou seja, os gêneros e/ou tipos de texto, não foram indicadas nos objetivos de aprendizagem de leitura aqui construídos,

que se voltam para programas curriculares. Considera-se que esses objetivos sejam transferíveis a diferentes contextos, ou seja, a textos variados. Entretanto é importante destacar que cada objetivo de aprendizagem de leitura se concretiza em um texto que tem, naturalmente, tipo, gênero e grau de complexidade. Para a utilização didática de um objetivo de aprendizagem ou na elaboração de objetivos mais específicos, como as sentenças descritoras, exige-se a consideração das características do texto.

Por meio das análises desenvolvidas neste estudo, constatou-se que a ambiguidade presente em objetivos pode ser expressa de diversas formas, inclusive na escolha dos verbos. Muitas vezes, um mesmo termo é utilizado para indicar processos cognitivos diferentes, o que compromete a interpretação e, conseqüentemente, o uso pedagógico dos objetivos.

Verbos considerados ambíguos – como abstrair, depreender e perceber – foram encontrados nas sentenças descritoras, como: “abstrair tema da história em quadri-nhos com linguagem coloquial e na forma convencional do gênero”. Temos aqui o uso de um verbo que indica uma operação mental interna do aluno e, como tal, não pode ser observada. Entende-se que o leitor precisa atribuir o tema, que está subjacente ao texto e que é determinado de acordo com as intenções atribuídas ao autor, exceto em uma situação que apresente explicitamente esse tipo de informação.

Na análise do *corpus* foi possível observar também um mesmo verbo associado a processos cognitivos com diferentes níveis de complexidade. O verbo “identificar”, por exemplo, encontrado em diversas sentenças, foi associado a objetos de conhecimento que vão muito além da localização de uma informação no texto. Ao ser usado como sinônimo de processos cognitivos de complexidades distintas e poder ser associado a diferentes significados, o verbo deixa de indicar com precisão o que se espera que os alunos saibam fazer. Nesses casos, foi necessário realizar uma revisão do processo cognitivo e sua substituição por outro termo, com base nas demais informações das sentenças descritoras.

Outros exemplos ilustram o uso impreciso dos verbos. Podemos comparar os seguintes exemplos encontrados nas sentenças descritoras analisadas: “inferir o sentido de uma expressão no texto”, “inferir o assunto do texto” e “inferir o efeito de sentido da repetição de palavra em poema”. A eliminação da ambiguidade não se resolve com uma mera substituição lexical: observando-se os conceitos dos processos cognitivos e a definição do objeto de conhecimento em cada caso, não nos parece que se trata do mesmo processo cognitivo nos três exemplos apresentados. Como processo cognitivo, “inferir” ocorre quando o contexto (o material lido) oferece indicações daquilo que pode ser inferido. Entre os três exemplos citados, apenas no primeiro (“inferir o sentido de uma expressão no texto”) considera-se que o verbo indica o que é esperado que os alunos sejam capazes de fazer. Entende-se que, nos

outros dois casos, os processos cognitivos “sintetizar” e “atribuir”, respectivamente, podem indicar com mais precisão o resultado da aprendizagem pretendido.

Qual a importância da precisão dos verbos usados como processos cognitivos? Para identificar uma informação isolada no texto, o estudante não precisa ir além da compreensão daquela informação no nível da frase. No entanto, se o que se pretende é que o aluno tenha de exemplificar variedades linguísticas em textos, é preciso encontrar um ou mais exemplos para o princípio em questão no material lido. Para sintetizar a ideia central do texto, é necessário produzir significado por meio da leitura, com a integração de itens de informação. Por outro lado, atribuir sentido para o uso de elementos persuasivos no texto requer que o estudante determine intenções subjacentes ao texto.

Estabelecida a diferença entre o que se espera que os alunos demonstrem como resultado de aprendizagem em cada um desses casos, pode-se dizer que o uso de um mesmo verbo para objetivos tão distintos não só leva à falta de clareza na determinação dos processos envolvidos nos objetivos de aprendizagem como também compromete os processos de ensino ou avaliação. Há, ainda, que se considerar as diferenças existentes entre os tipos de conhecimentos citados (ideia central do texto, uso de elementos persuasivos, variações linguísticas), que demandam abordagens distintas.

Conforme destacado pelos autores da taxonomia revisada, uma sequência didática planejada com base em um objetivo com “identificar” é completamente diferente de uma situação didática que envolve um objetivo com o verbo “diferenciar”, por exemplo. Uma aula planejada a partir de um objetivo que tenha verbos da categoria lembrar ou identificar sugere a abordagem de um conhecimento factual, o que leva o professor a desenvolver um trabalho para recordar periodicamente detalhes específicos do conhecimento, enquanto processos cognitivos mais complexos exigem outras formas de abordagem. Diferenciar, da categoria analisar, implica separar o que é mais importante daquilo que tem menos relevância. As atividades, os recursos, o tempo de instrução e as formas de intervenção para alcançar um ou outro objetivo serão, portanto, bastante distintos.

Dessa forma, as questões sobre a formulação dos objetivos trazem implicações tanto para os processos de ensino quanto para as atividades de avaliação, o que pode interferir também na aprendizagem.

Observou-se ainda uma grande quantidade de sentenças descritoras do *corpus* com verbos de baixa complexidade cognitiva. Os verbos identificar, localizar e reconhecer foram encontrados em mais da metade das sentenças analisadas: 950 das 1.813. Esses três verbos estão relacionados ao processo cognitivo “lembrar”, que envolve apenas a retenção de conhecimentos. Processos cognitivos com maior complexidade cognitiva, como compreender e avaliar, tornam-se essenciais aos contextos de leitura atuais, conforme indicado no Pisa (OECD, 2019).

No *corpus* também foram encontradas sentenças que expressam atividades propostas para alcançar um aprendizado. No exemplo “ler um conto literário”, o verbo descreve o que os alunos realizarão para aprender determinado conhecimento, e o elemento “conto literário” refere-se a um dos possíveis contextos em que essa tarefa vai ser feita. Nesse caso, é necessário se perguntar o que se pretende que os estudantes alcancem com a realização da tarefa. Ao diferenciar o que eles farão (atividades) daquilo que eles devem aprender como resultado das atividades (objetivos de aprendizagem), os professores têm referências mais claras sobre o que ensinar e como atuar nos processos de avaliação.

Enquanto atividades instrucionais indicam os meios ou a forma como os processos de ensino serão desenvolvidos, os objetivos determinam os fins ou o que se espera alcançar como resultado desses processos (Anderson et al., 2014). Também é importante que os professores saibam se os alunos são capazes de transferir o que estão aprendendo para outros contextos.

Com base nessas análises, conclui-se que, na elaboração de objetivos de aprendizagem, o emprego de verbos que correspondem a processos cognitivos deve ser feito levando-se em conta seus significados. Dessa forma, os objetivos poderão ser úteis ao trabalho do professor, pois vão especificar, de forma clara, o que é esperado que os alunos saibam fazer ao final de uma sequência de ensino. Além disso, a diferenciação entre os processos cognitivos pode contribuir para uma abordagem do conhecimento em níveis de complexidade distintos durante as aulas e em situações de avaliação. Para conduzir o trabalho em que o estudante deve localizar informações no texto, o professor vai focar determinadas tarefas e formas de intervenção. Por outro lado, se o que se pretende é que o aluno avalie um texto, segundo o público-alvo para o qual foi produzido, o percurso seguido pelo professor será outro. Para saber qual caminho seguir, os objetivos de aprendizagem vão indicar o “ponto de chegada”. Acredita-se que os objetivos aqui apresentados alcançam diferentes níveis de complexidade e contribuem para o planejamento e a avaliação na área da leitura.

RESULTADOS: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA

Com a organização do *corpus* segundo o agrupamento dos elementos das sentenças, elas foram agregadas a partir do conhecimento que abordam. Entre os diferentes procedimentos que poderiam ser adotados, optou-se por categorizar esses elementos em três grandes grupos: 1) contextuais; 2) textuais; 3) linguísticos. Embora saibamos que, em muitos casos, esses grupos se interseccionam, assumimos essa forma de organização do trabalho para viabilizar a realização da pesquisa.

A categorização empregada pode ser relacionada também à estrutura de avaliação de leitura do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), que

mede os domínios da compreensão textual (intratextual e intertextual) e metalinguística (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2016).

É importante ressaltar que este estudo tem origem no campo da avaliação educacional e, como tal, trata de termos relacionados à leitura ao focalizar conceitos essenciais para apresentar definições. Ainda que cada um desses conceitos pudesse gerar outra pesquisa que envolvesse acepções e usos dos termos, a opção feita aqui viabiliza a realização da análise do *corpus*. Portanto, apesar de o foco do trabalho ser a avaliação educacional, foi necessário estabelecer um diálogo com a bibliografia especializada de linguagem, linguística e língua portuguesa.

Para a compreensão das sentenças em análise, buscou-se definir cada um dos termos que identificam os elementos textuais das sentenças descritoras. O significado foi obtido por meio de consultas a glossários, dicionários especializados nas áreas de linguagem, linguística e língua portuguesa.² Esses conceitos foram levados em conta na elaboração dos objetivos, tanto na seleção dos verbos quanto na escolha do substantivo.

Os objetivos de aprendizagem de leitura gerados neste estudo estão apresentados a seguir, de forma associada aos termos classificatórios a que eles se referem.

Elementos contextuais

Nesta categoria foram alocados os elementos das sentenças descritoras que podem ser relacionados ao contexto, ou seja, à situação comunicativa na qual o texto ocorre e que são acionados pelos sujeitos envolvidos na produção textual. As condições de produção do texto envolvem: o conteúdo temático ou o assunto tratado; a quem o texto se dirige ou o leitor visado; o objetivo a ser atingido ou o propósito que motiva a produção; a escolha do gênero; o suporte no qual o texto será veiculado; a forma de tratamento da informação no texto (formal, irônica, afetuosa, etc.). É importante ressaltar que essas condições podem variar de maneira bastante significativa nas diversas situações em que os textos são produzidos na sociedade (Frade et al., 2014).³

2 Os principais referenciais escolhidos para este trabalho foram: *Glossário Ceale*, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (Frade et al., 2014); *Dicionário de análise do discurso* (Charaudeau & Maingueneau, 2006); *Dicionário de gêneros textuais* (Costa, 2014); *Dicionário de linguística* (Dubois et al., 1997-1998); *Dicionário de linguística e de gramática: Referente à língua portuguesa* (Câmara, 1986); e *Dicionário de linguística e fonética* (Crystal, 1988).

3 Tal referência, consultada no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais, foi registrada de forma independente das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Essa escolha deu-se para facilitar a identificação do autor do texto consultado, levando em conta a diversidade de colaboradores que participaram da construção desse material.

Na Tabela 5 estão listados os 24 objetivos de aprendizagem de leitura gerados nessa categoria.

TABELA 5
Objetivos de aprendizagem de leitura: elementos contextuais

-
1. Integrar informações sobre o contexto no texto.
 2. Distinguir marcas linguísticas que evidenciam o autor do texto.
 3. Caracterizar o autor do texto.
 4. Atribuir intenção ao autor do texto.
 5. Inferir o público-alvo para o qual o texto foi produzido.
 6. Selecionar marcas linguísticas que se referem ao leitor do texto.
 7. Avaliar o texto segundo o público-alvo para o qual ele foi produzido.
 8. Gerar objetivos para a leitura do texto.
 9. Selecionar texto segundo objetivo de leitura.
 10. Atribuir uma finalidade ao texto.
 11. Relacionar forma e conteúdo do texto ao tempo e lugar de sua produção.
 12. Diferenciar elementos constitutivos de gêneros textuais.
 13. Relacionar gênero às condições de produção do texto.
 14. Hipotetizar suportes possíveis para o texto.
 15. Justificar o suporte, segundo a finalidade do texto.
 16. Atribuir o tema do texto.
 17. Relacionar o conteúdo temático ao gênero do texto.
 18. Avaliar a forma de tratamento dada ao conteúdo do texto.
 19. Comparar forma e conteúdo de textos tematicamente relacionados.
 20. Selecionar marcas linguísticas no texto que fazem referência a outro texto.
 21. Justificar referência a outro texto.
 22. Integrar informações de dois ou mais textos tematicamente relacionados.
 23. Distinguir diferentes pontos de vista no texto.
 24. Integrar conhecimentos prévios às informações do texto.
-

Fonte: Elaboração própria.

Elementos textuais

Estão apresentados na Tabela 6 os 43 objetivos elaborados com “elementos textuais”. Essa categoria compreende os tópicos que fazem com que um texto seja percebido como um todo articulado e que tenha sentido na situação comunicativa em que a leitura ocorre.

TABELA 6**Objetivos de aprendizagem de leitura: elementos textuais**

-
1. Relacionar segmentos que possuem interdependência de sentido no texto.
 2. Conectar segmentos por referência no texto.
 3. Diferenciar recursos de progressão temática no texto.
 4. Conectar segmentos do texto pelo uso de mecanismos de coesão.
 5. Avaliar a função de mecanismos que relacionam partes do texto.
 6. Sintetizar o assunto do texto.
 7. Contrastar assuntos do texto.
 8. Relacionar assunto e finalidade do texto.
 9. Hipotetizar sobre o assunto do texto.
 10. Integrar informações que se associam no texto.
 11. Sintetizar a ideia principal do texto.
 12. Contrastar opiniões expressas no texto.
 13. Selecionar marcas linguísticas usadas para expressar opinião no texto.
 14. Distinguir fato de opinião relativa a esse fato no texto.
 15. Atribuir a intenção da expressão de opinião no texto.
 16. Localizar informação explícita no texto.
 17. Interpretar informação explícita no texto.
 18. Hierarquizar informações no texto.
 19. Inferir informação implícita no texto.
 20. Sequenciar informações no texto.
 21. Comparar informações no texto.
 22. Sintetizar informações no texto.
 23. Integrar informações explícitas e implícitas no texto.
 24. Avaliar informação do texto segundo objetivos de leitura.
 25. Distinguir a tese do texto.
 26. Integrar a tese aos argumentos que a sustentam no texto.
 27. Diferenciar recursos argumentativos usados no texto.
 28. Avaliar a argumentação desenvolvida no texto.
 29. Caracterizar elemento descrito no texto.
 30. Atribuir função para formas linguísticas usadas em descrição no texto.
 31. Categorizar elementos da narrativa no texto.
 32. Relacionar marcas linguísticas aos elementos da narrativa no texto.
 33. Relacionar personagens no texto.
 34. Avaliar mudanças do texto decorrentes da alteração do foco narrativo.
 35. Selecionar marcas linguísticas usadas para expressar ordem ou instrução no texto.
 36. Integrar conceitos inter-relacionados no texto.
-

(continua)

(continuação)

-
37. Interpretar diferentes formas de linguagem no texto.
 38. Contrastar imagens, recursos verbais e não verbais na seleção de um texto.
 39. Integrar formas de linguagem no texto multimodal.
 40. Atribuir efeito de sentido decorrente do uso de multimodalidade no texto.
 41. Relacionar forma e conteúdo do texto.
 42. Avaliar a relação entre forma e conteúdo do texto.
 43. Justificar a escolha de um texto pela sua forma e/ou seu conteúdo.
-

Fonte: Elaboração própria.

Elementos linguísticos

Neste grupo estão expressos 17 objetivos de leitura que abordam tópicos que podem ser relacionados ao domínio de conceitos da língua para reconhecer e designar características dos textos e suas unidades (Tabela 7). Essa categoria compreende a articulação entre vários elementos: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). O conhecimento sobre eles que é compartilhado entre os usuários de uma língua permite que os sujeitos produzam, compreendam e avaliem textos em diferentes situações comunicativas.

TABELA 7

Objetivos de aprendizagem de leitura: elementos linguísticos

-
1. Inferir o sentido de palavra ou expressão no texto.
 2. Atribuir intenção ao uso de determinada palavra ou expressão no texto.
 3. Integrar relações sintático-semânticas na construção de sentido do texto.
 4. Atribuir efeito de sentido a um recurso expressivo usado no texto.
 5. Diferenciar figuras de linguagem usadas no texto.
 6. Atribuir efeito de sentido para figuras de linguagem usadas no texto.
 7. Avaliar a pontuação usada em uma unidade de sentido do texto, segundo propósito comunicativo.
 8. Atribuir efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva no texto.
 9. Relacionar segmentos do texto que são conectados pelo uso de articuladores.
 10. Diferenciar a função de articuladores usados no texto.
 11. Interpretar informações que fazem uso de estrangeirismo no texto.
 12. Atribuir efeito de sentido a estrangeirismo usado no texto.
 13. Atribuir efeito de sentido a um recurso morfossintático empregado no texto.
 14. Avaliar a concordância verbal ou nominal entre elementos que se relacionam no texto.
 15. Atribuir efeito de sentido ao uso de recurso ortográfico no texto.
 16. Identificar o uso de variação linguística no texto.
 17. Justificar o uso de variação linguística segundo o propósito do texto.
-

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, considera-se que o conjunto de 84 objetivos de aprendizagem de leitura gerado neste estudo traz uma síntese representativa da área de leitura, dado o número de sentenças descritoras analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho focalizou a elaboração de objetivos de aprendizagem de leitura, com ênfase à ideia de que verbos usados em objetivos correspondem a processos cognitivos com significados específicos e, como tal, não devem ser usados aleatoriamente.

No processo de elaboração, a seleção de verbos foi obtida como resultado de inferências feitas levando-se em conta as informações das sentenças descritoras de itens de avaliação analisadas. Para determinar o elemento textual que seria objeto da ação dos verbos, foram considerados tanto o significado dos termos que nomeiam esses elementos quanto o conceito dos processos cognitivos.

Ao informar o que se espera que os alunos aprendam como resultado do ensino, os objetivos de aprendizagem tornam-se essenciais para o planejamento de estratégias de ensino e para a avaliação nas diferentes áreas, entre elas, a leitura. Objetivos claros e precisos são necessários em práticas de ensino e avaliação, para que os envolvidos no processo de aprendizagem compreendam aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo de um ciclo de ensino.

Uma dificuldade encontrada foi a falta de consenso em relação aos termos usados para identificar os objetos de conhecimento avaliados em língua portuguesa que se referem à leitura. Para lidar com esse problema, alguns dicionários especializados na área foram selecionados como fonte de pesquisa para que as definições fossem coerentes, dadas as diversas correntes teóricas que apresentam divergências significativas para os conceitos.

Novos estudos podem contribuir para uma ampliação do material produzido nesta pesquisa. A diferenciação dos textos e de outros elementos que determinam níveis de complexidade distintos avaliados nas tarefas de leitura é outro aspecto que merece novos olhares. Esse aspecto pode contribuir para uma revisão do trabalho ou para a sua aplicação em outros contextos.

O resultado alcançado não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades oferecidas pelo problema que deu origem a esta análise: elaborar objetivos de aprendizagem de leitura não ambíguos. Pesquisas nessa área são muito importantes para compor uma base de conhecimento que possa ser usada quando chegar o momento de rever a BNCC.

REFERÊNCIAS

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Pearson New International Edition.
- Câmara, J. M., Jr. (1986). *Dicionário de linguística e gramática: Referente à língua portuguesa* (13a ed.). Vozes.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2006). *Dicionário de análise do discurso*. Contexto.
- Costa, S. R. da. (2014). *Dicionário de gêneros textuais* (3a ed.). Autêntica.
- Crystal, D. (1988). *Dicionário de linguística e fonética*. Jorge Zahar Editor.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mevel, J.-P. (1997-1998). *Dicionário de linguística*. Cultrix.
- Frade, I. C. A. da S., Val, M. da G. C., & Bregunci, M. das G. de C. (Orgs.). (2014). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). The need for a revision of Bloom's Taxonomy. In *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed., pp. 1-19). Corvin Press.
- Ministério da Educação. (2015). *Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala: Fundamentação teórica e metodológica*. Inep.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills Education 2030: The future we want*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2016). Los aprendizajes em lectura. In Unesco. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (Org.), *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje* (pp. 25-49). Unesco.
- Perrenoud, P. (2000). Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In P. Perrenoud (Org.). *Dez novas competências para ensinar* (pp. 23-29). Artes Médicas.
- Potter, M. K., & Kustra, E. (2012). *A primer on learning outcomes and the Solo taxonomy*. University of Windsor.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC, Brasília, DF. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf