

LEITURA, COGNIÇÃO, HABILIDADE, COMPETÊNCIA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

READING, COGNITION, SKILL, COMPETENCE AND TEACHING IN BASIC EDUCATION PROTAGONISM

Bruno Cordeiro CERQUEIRA¹, Cláudia Graner MÓDES², Juliana Behrends de SOUZA³

Recebido em 03 de agosto de 2020; Aceito em 08 de setembro de 2020; Disponível *on line* em 11 de dezembro de 2020.

Resumo: A educação, de modo geral, vem passando por reformulações que impactam diretamente no trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Os materiais didáticos, livros e apostilas, sejam eles produzidos pelo professor ou por editoras consagradas precisam estar em consonância com as teorias educativas atuais. Dessa forma, o presente artigo tem a meta principal de descrever a importância de se atrelar os conceitos de leitura, cognição, habilidade, competência e ensino na Educação Básica. Para tal, foram utilizadas as teorias de Perrenoud (2000) e Demo (2011) para compor a presente pesquisa bibliográfica. A coleta de dados foi realizada na plataforma Google Acadêmico no período de janeiro a outubro de 2020 em trabalhos somente em português. Espera-se que esse agragar temático faça parte da rotina de professores de Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura; Cognição; Habilidade; Competência; Ensino.

Abstract: The education, in general, has undergoing reformulations that directly impact the work performed by the teacher in the classroom. Didactic materials, books and handouts, whether produced by the teacher or by established publishers, need to be in line with current educational theories. Thus, this article has the main objective of describing the importance of attaching the concepts of reading, cognition, skill, competence and teaching in Basic Education. For this, the theories of Perrenoud (2000) and Demo (2011) were used to make up this bibliographic research. Data collection was performed on the Google Scholar platform from January to October 2020 in jobs only in Portuguese. It is expected that this thematic aggregation will be part of the routine of basic education teachers.

Keywords: Reading. Cognition. Ability. Competence. Teaching.

¹ Graduando de Administração pela União Maringaense de Ensino LTDA. E-mail: facilityacademic@gmail.com.

² Possui graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina (1994). Atualmente é professor - Secretaria de Educação de Goiás. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia. E-mail: claudia_graner@hotmail.com.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY (2020), Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2018), Pós-graduada *lato sensu* em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (2007), Pós-graduada *lato sensu* em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo – UNIVES (2019), possui aperfeiçoamento em Ensino de Língua Portuguesa/Literatura CEDERJ (2012) e em Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2010) e graduada em Português/Inglês pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (2005). Atualmente, é professora regente de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Pedro II – CPII/RJ. E-mail: jubebehrends@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, especificamente no âmbito educacional, os termos *competência* e *habilidade* surgiram, com força de atuação, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino, bem como garantir a aquisição e o desenvolvimento de habilidades ao longo de toda a Educação Básica. Em 1997, um ano depois da publicação da LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se limitaram a citar os vocábulos *competência* e *habilidade* como algo a ser desenvolvido pelos e com os alunos, contudo, sem explicar o significado de cada termo, definir suas características e, tampouco, orientar como os mesmos deveriam ser colocados em prática na sala de aula.

Dada a relevância desse tema, buscou-se, com esse artigo, descrever a importância de se atrelar os conceitos de leitura, cognição, habilidade, competência e ensino na Educação Básica, utilizando exemplos de exercícios utilizados comumente em sala de aula. Paralelamente, objetivou-se especificamente compreender os conceitos de habilidade e competência; destacar a importância das avaliações externas e a leitura; e analisar a produção de itens para a Educação Básica tendo como base os conceitos de habilidade e competência.

Esta pesquisa é caracterizada por uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa que buscou reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir da temática em questão, envolvendo leitura, cognição, habilidade, competência e ensino na Educação Básica.

A coleta de dados bibliográficos foi realizada na plataforma *Google Acadêmico*, ferramenta do Google que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações úteis para pesquisadores, no período de janeiro a outubro de 2020 em

trabalhos somente em português com as palavras-chave “Leitura”; “Cognição”; “Habilidade”; “Competência” e “Ensino” e em obras de referência relacionadas à temática em questão.

Dessa forma, a presente investigação divide-se em *Habilidade, Competência e Ensino; Avaliações Externas e a Leitura; e A Produção de Itens e a Cognição*. Somado a essas seções, têm-se a Metodologia, as Conclusões e os Referenciais teóricos utilizados.

2 HABILIDADE, COMPETÊNCIA E ENSINO

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000) realizou um estudo profundo em torno do termo *competência* e é considerado um referencial para pesquisadores brasileiros. Esse vocábulo surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. O autor buscou defini-lo como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 2000, p.19). Acrescenta, ainda, ao conceito de competência, saber orientar-se em um ambiente desconhecido (compreender as informações de um mapa, localizar-se, solicitar informações...); saber votar; saber se informar.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um dos exames de maior repercussão no país, visa avaliar o participante por meio de provas fazendo uso de competências. Os editais publicados referentes ao ENEM trazem, em seus anexos, matrizes de referência que apresentam os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e, para cada uma delas, as competências que podem ser consideradas metas a serem atingidas.

As orientações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que as habilidades são relacionadas à prática do saber fazer e surgem das competências já desenvolvidas. As matrizes de referência desse

sistema de avaliação, descritas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demonstram que “Para a elaboração dos itens do SAEB e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento”(BRASIL, 2008, p. 17). Esse documento relata que para resolver qualquer situação serão necessários diferentes recursos cognitivos, logo as competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência que abrangem operações utilizadas para fazer relações entre conceitos, objetos, situações e fenômenos.

Pedro Demo (2011), sociólogo alemão, afirma que “a habilidade das habilidades é *saber pensar*” (DEMO, 2011, p. 6). As habilidades podem ser sensivelmente aprimoradas nos indivíduos, quando são submetidas a processos de aprendizagem, ainda que os resultados não sejam automáticos, e devem ser desenvolvidas na busca das competências. Pode-se dizer que as habilidades estão relacionadas a como fazer, uma ação física ou mental que comprova a obtenção de uma capacidade adquirida. Moretto (2003) finaliza afirmando que a capacidade de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular podem ser considerados exemplos de habilidades.

As Prefeituras Municipais e os Estados passaram a estabelecer determinadas habilidades e competências que devem ser trabalhadas nas diversas instituições educacionais pertencentes a cada um. Essa definição é de fundamental importância, considerando o impacto que podem produzir nos projetos pedagógicos e nos resultados esperados após a aplicação de avaliações externas. As competências e habilidades são necessárias para a continuidade dos estudos, visto que, a cada ano de escolaridade, os conteúdos são ampliados, sendo necessários os anteriores já consolidados, e elas também são fundamentais para o futuro profissional dos

indivíduos, resultando, assim, em aspectos relevantes para a vida em sociedade.

Após tomar como referência documentos oficiais como as Orientações Curriculares (SME/RJ) e Currículo Básico (SEEDUC, 2013), ambos de Língua Portuguesa, percebeu-se que a orientação apresentada pelos documentos citados era trabalhar, no segundo segmento do Ensino Fundamental, a habilidade escolhida para exemplificar a análise dos documentos: *Identificar o Conflito Gerador*. Nas Orientações Curriculares (SME/RJ), essa habilidade deve ser trabalhada nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da proposição de que esteja presente nos quatro bimestres de cada ano de escolaridade, sendo retomada e aprofundada com base em diferentes sugestões de atividades e gêneros textuais. Vale ressaltar que, nesse documento, não há a definição do termo *competência*, tampouco com quais competências o professor deve trabalhar.

O ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos nossos alunos a proficiência de sua língua. O desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo (SME/RJ, 2016, p. 6).

A Figura 1 ilustra que o referido documento se limita a apresentar as habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor:

Figura 1 - Orientações Curriculares de Língua Portuguesa - SME/RJ - Adaptado

	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES DE ATIVIDADES
				1.º	2.º	3.º	4.º	
7.º ANO	Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.	Discurso oral e escrito: propriedades	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X	Leitura de uma fábula, identificando os personagens e o conflito gerador.
8.º ANO	Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.	Discurso oral e escrito: propriedades	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X	Leitura de um conto para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução.
9.º ANO	Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da língua portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos - semânticos, gramaticais e discursivos - necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.	Discurso oral e escrito: propriedades	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X	Leitura de contos, romances para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução.

Fonte: Disponível em: <http://www.rieduca.net/blogViews.php?id=5265>, acesso em 18 out. 2020.

No Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literatura (SEEDUC/RJ, 2013), a habilidade referente à identificação do conflito gerador está presente nos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, inserida dentro de outras habilidades.

Na Figura 2, verifica-se que para 7º ano do Ensino Fundamental propõe-se que seja trabalhada, no terceiro bimestre, dentro da competência *leitura*, a capacidade de *Analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: Introdução, trama, clímax e desenlace*.

Figura 2 - Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literaturas – 7º ano – SEEDUC/RJ

7º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL	
Eixo	Narrativa de aventura, suspense e terror
3º Bimestre	
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar os elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador. - Diferenciar as narrativas em questão. - Relacionar o título do texto à sua compreensão. - Analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: introdução, trama, clímax e desenlace. - Identificar os recursos usados para criação de efeitos de suspense. - Diferenciar aspectos ficcionais e não-ficcionais e/ou subjetivos nas narrativas em questão.

Fonte: Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-portuguesa-literatura>, acesso em 20 out. 2020.

No 9º ano, a habilidade que serviu de exemplo de análise é proposta para os 2º e 3º bimestres, inserida em *Identificar o foco*

narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito e Identificar os elementos do enredo: apresentação,

complicação, clímax e desfecho, sendo que em um bimestre trabalhar-se-á com os gêneros crônica e conto, e no outro, com o gênero romance.

Esta pesquisa poderia abordar somente a investigação do uso das diversas nomenclaturas para uma mesma habilidade, já que cada vocábulo ativa diferentes significados na mente dos indivíduos, bem como as consequências de sua aplicação em sala de aula. Percebe-se que nas Orientações Curriculares (*vide* Figura 1) é solicitado ao professor o trabalho constante e ininterrupto da identificação do conflito gerador.

A Figura 3 traz as habilidades a serem trabalhadas no 9º ano do Ensino Fundamental e não parecem seguir às propostas a serem trabalhadas no 7º ano (*vide* Figura 2)

Figura 3 - Currículo Básico de Língua Portuguesa e Literatura – 9º ano – SEEDUC/RJ

9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL		
Eixo	Crônica e conto	
2º Bimestre	Habilidades e Competências	LEITURA
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficional e não-ficicional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional.
3º Bimestre	Habilidades e Competências	Romance
		LEITURA
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido especializado do termo "romance" diferenciando-o do uso comum do termo. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.

Fonte: Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-portuguesa-literatura>, acesso em 20 out. 2020.

Na Figura 3, percebe-se a diferença de abordagem ao compará-la às ideias presentes na Figura 2 referente ao 7º ano. As nomenclaturas foram alteradas, o que pode contribuir e ampliar o léxico do aluno ou dificultar a assimilação dos conteúdos.

Com base nos exemplos apresentados, justifica-se a dificuldade dos educadores em compreender de forma plena o que sejam tais habilidades e competências, visto que os termos estão de tal forma correlacionados que se fazem necessárias mais discussões sobre o limite terminal de um e o inicial de outro. Na Figura 1, não há, inclusive, o uso do termo

competência, somente a apresentação das habilidades. Já nas Figuras 2 e 3, pode-se ver que os dois termos aparecem juntos sem a especificação do que pertence a cada um deles. Percebe-se que há apenas a preocupação com a reprodução do que está descrito nestes documentos, com a inobservância da real compreensão de todo processo.

Qualquer atividade que venha a ser executada no meio escolar deve ser realizada de modo contextualizado, buscando sempre o alcance de habilidades previamente definidas. O documento, que lista as habilidades a serem trabalhadas com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, orienta para a realização de um

trabalho que desenvolva a habilidade de *Distinguir os diferentes gêneros em questão* (*vide* Figura 2), sendo estes os contos de aventura, suspense e terror. É necessário conhecer bem quais habilidades que os sujeitos já possuem e aprimorá-las no decorrer do processo de formação linguística/textual, apresentando toda a estrutura do gênero para trabalhar as suas particularidades. O ato de desenvolver competências significa tornar o indivíduo capaz para desenvolver habilidades. As habilidades, quando desenvolvidas em seu mais alto grau, acabam por definir as competências.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E A LEITURA

Como os usuários da língua são seres situados e inseridos em uma sociedade conflituosa cerceada dos mais variados problemas sociais, não deveria surpreender seu reflexo negativo nas diversas situações interacionais, já que os interlocutores constroem significados sobre as suas experiências no dia a dia e raciocinam a partir da sua própria presença e ação no ambiente. A influência das experiências vividas no dia a dia dos indivíduos controla muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas, como afirma Dijk (2017, p. 87), ao reforçar a importância dos contextos no processo de compreensão das ideias: “[...] os contextos não são um tipo de situação social objetiva, e sim constructos dos participantes, subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais”.

Como exemplificado no capítulo anterior, em consonância a diversos documentos oficiais, a identificação do conflito é uma habilidade de leitura que atua com processos cognitivos que deve ser aprimorada. Alguns já foram apresentados e estão de acordo com as Matrizes de Referência da Prova Brasil,

disponíveis no site do INEP⁶, que, por meio do descritor *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, busca aferir a compreensão leitora dos alunos.

À guisa de exemplo, delineia-se a seguir, a partir de uma questão retirada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como é abordado o conteúdo listado no descritor citado no parágrafo anterior. Ao longo do documento, há a presença de vários itens exemplificativos, todos com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos, por meio de questões objetivas. Além de itens, há a delimitação das habilidades que serão avaliadas, análise de resultados e sugestões de atividades para o professor. Esse documento surgiu em decorrência de um programa de mesmo nome que possui como objetivo a apresentação de ações, a busca pela identificação e a solução dos problemas que afetam diretamente a educação brasileira.

O Brasil conta hoje com milhares de alunos estudando em escolas de Educação Básica, todos com direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais. Para aferir se esses alunos estão tendo seus direitos garantidos, foi criada a Prova Brasil que é um instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado aos estudantes matriculados no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental. A questão a seguir é um dos exemplos contidos nesse documento, que busca apresentar, de modo detalhado, os itens pertencentes à avaliação Prova Brasil e oferecer orientações sobre esse sistema de verificação de aprendizagem.

⁶ Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dm/documents/prova%20brasil_matriz2.pdf, acesso em 20/10/2020.

Figura 4 - Exemplo de questão *O que dizem as camisas*⁷

<p style="text-align: center;">O que dizem as camisetas (Fragmento)</p> <p>Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que é que ele está anunciando? – indagou o cabo eleitoral, apreensivo. – Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido! – O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser – ponderou um senhor moderado. – Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática. – O voto é secreto. – É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito aveSTRUZ e... – Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica. (...). <p>DRUMMOND, Carlos. Moça deitada na grama. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.</p> <p>O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de</p> <p>(A) alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição. (B) muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica. (C) um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade. (D) alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta.</p>

Fonte: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf, acesso em 11 out. 2020.

A Figura 4 traz uma questão retirada do PDE e tem por objetivo verificar se os alunos conseguem identificar o segundo momento da narrativa seguindo seu esquema de constituição. Espera-se que o aluno assinale a opção A que representa o momento em que se instala o *conflito*, ou seja, a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do antagonista, personagem que, de alguma forma, tenta impedir os protagonistas de realizarem seus projetos.

Analizando ainda as informações contidas no PDE (BRASIL, 2008, p. 80-82), a questão apresentada na Figura 4, que possui como enunciado *O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de* traz os percentuais de marcação em cada opção, sendo de 44% a incidência de marcação na opção A, 23% na opção B, 11% na opção C e 21% na

opção D. Retomando as ideias apresentadas na seção anterior, percebe-se que houve uma tendência de assinalar as opções que transmitiam carga semântica relacionada a momentos de maior confrontamento entre os personagens, que contou com a presença do advérbio *não* nas opções B e D, reforçando a ideia de oposição.

Com base nos dados apresentados, pode-se perceber uma possível ocorrência do fenômeno *mismatch semântico*⁸ (SOUZA, 2018) na interpretação do enunciado da questão. O documento PDE informa que a opção correspondente ao gabarito, a opção A, obteve 44% das respostas, quanto as opções B e D, consideradas erradas e que podem indicar uma situação de interpretação com a influência do fenômeno *mismatch*, juntas somaram também 44%. Nota-se o quanto importante é a

⁷ Fonte: Questão retirada do PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_1_matriz2.pdf, acesso em 11 out. 2020.

⁸ Ocorrem por conta da deficiência na leitura e de um vocabulário pouco diversificado, fruto do pouco acesso a textos escritos de qualidade e influências do ambiente

confliutoso que os jovens estão inseridos. O mismatch semântico pode ser definido como uma falha no processo de compreensão da mensagem proferida, ou seja, quando os mapeamentos da relação forma e função são “incongruentes em relação aos padrões mais gerais da linguagem.” (FRANCIS; MICHAELIS, 2003, p. 2).

percepção desse fenômeno e suas implicações negativas no ensino. Na obra de onde fora retirada a questão acima exposta, não há nenhuma orientação ao professor, com vistas a evitar o problema e direcionar o aluno à opção correta.

Fica claro, também, que a aplicação desse descritor na avaliação que foi proposta aos alunos, revelou que foram obtidos menos da metade dos acertos esperados para a opção A, revelando a complexidade da compreensão do tema. Os alunos que marcaram as demais opções (55%) podem não ter entendido a solicitação do enunciado ou ainda não terem compreendido que a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo faz parte do esquema de constituição e organização de uma narrativa. A não observância dos reais motivos para o erro cometido pelos alunos pode favorecer o não aprimoramento linguístico, já que se não fica claro o motivo, não havendo preocupação em solucionar o problema de modo definitivo e sustentando premissas de que os alunos não estudam porque não querem ou que erram por que não querem aprender.

4 A PRODUÇÃO DE ITENS E A COGNIÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Por meio da avaliação externa educacional, obtém-se informações que são úteis para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e administrativas não só na unidade escolar, mas também nas esferas centrais e o planejamento de políticas públicas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar.

Desse modo, as questões que compõem essas avaliações devem ser bem elaboradas,

considerarem as estratégias de leitura pautadas em vieses cognitivos e coadunarem-se aos preceitos relativos à Teoria de Resposta ao Item, de Mathison (2005), ao afirmar que cada questão/item deve possuir *enunciado*, responsável por impulsionar os estudantes a solucionarem os problemas apresentados; *suporte*, a uma imagem, gráfico, tabela, texto ou outro recurso que apresente uma situação-problema ou um questionamento, com informações necessárias à resolução do item; *comando*, orientação dada ao estudante para a resolução do item, devendo ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada; *gabarito*, sendo a resposta correta relacionada ao problema proposto; e *distratores* que são as alternativas de resposta que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se aos raciocínios possíveis dos estudantes. Assim, o distrator pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade.

Selecionou-se uma das questões da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa que obteve o maior índice de erro por parte dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas municipais da rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

Figura 5 - Questão 4 – Avaliação diagnóstica/2019 – 5º ano

QUESTÃO 4
<p>No início da narrativa, o galo</p> <p>(A) desenterra uma pérola. (B) anuncia um novo dia. (C) joga longe o colar. (D) cisca o terreno.</p>

Fonte: Avaliação diagnóstica/2019 – 5º ano - SME/RJ

Nota-se que a elaboração da questão prescinde de muitas das orientações que estão elencadas na Teoria de Resposta ao Item de Mathison (2005). Não há um enunciado claro, um suporte motivador e nem um comando que direcione a interpretação dos alunos. Os distratores também são vagos relativamente curtos.

Fazendo um paralelo a um dos assuntos aprofundados na presente investigação, questões como a da Imagem 1 limitam a interpretação do aluno de modo que ele fica condicionado a pensar de forma única e generalista, possibilitando a ocorrência de resultados não muito satisfatório.

Desse modo, o professor deve estar atento a situações como essas, já que cada aluno conceptualiza os enunciados com base nas suas experiências e vivências com o mundo. A saída é pautar-se em teorias como a de Mathinson (2005) e situar o aluno em situações comunicativas que favoreçam a interpretação profunda e completa do conteúdo abordado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das teorias aqui aventadas, espera-se que, com a presente pesquisa, os envolvidos no processo educativo, especificamente na Educação Básica, possam reconhecer o problema não percepção da importância da leitura, cognição, habilidade, competência e ensino na Educação Básica em sala de aula atrelada de modo empírico ao trabalho realizado pelo professor.

Percebe-se, também, que há a necessidade de se exigirem políticas públicas voltadas à garantia da elaboração de um Projeto

Político Pedagógico que considere aos alunos como sujeitos únicos e com tempo de aprendizagem distinto a fim de aprimorar suas habilidades.

Em um estudo futuro, a fim de, talvez, complementar essa investigação, seja interessante relacionar as dificuldades evidenciadas pelos professores na aplicação prática da cognição em sala de aula. Essa não seria uma nova maneira de pensar e ensinar os conteúdos, mas de levar em consideração as variáveis que surgem no cotidiano escolar e que impossibilitam ou dificultam a aplicação de diferentes formas de mediar a leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Simulado Prova Brasil 8^a série / 9º ano 2011**. Brasília: MEC, SAEB, INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>. Acesso em 18 jul. 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATHISON, S. **Encyclopedia of evaluation**. Thousands Oaks: Sage Publications, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, J.B. **O Mismatch semântico e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 9, n. 3, out/dez. 2018 (ISSN 2179-3948 – online).

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**. São Paulo: Contexto, 2017.