

A participação de Portugal no inquérito internacional PIRLS (2011-2016)

Portugal's participation in the international PIRLS survey (2011-2016)

Vítor Rosa

Universidade Lusófona,
CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento),
vitor.rosa@ulusofona.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5093-8115>

João Sampaio Maia

Universidade Lusófona,
CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento),
jsampmaia@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1466-1013>

Daniela Mascarenhas

inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), Instituto Politécnico do Porto
CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento),
dfmmascarenhas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5854-536X>

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma análise sobre as tendências de evolução dos desempenhos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade no âmbito do inquérito internacional *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (incluindo o ePIRLS em 2016), conduzido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sobre a literacia de leitura, tendo em conta os seus dados gerais e os respetivos dados referentes a Portugal. Para o efeito, analisamos os relatórios e as bases de dados produzidos(as) por esta Associação e o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Os resultados revelam que, em 2016, Portugal encontra-se no grupo de participantes que registaram uma pontuação média superior ao ponto central da escala PIRLS (500 pontos), mas, face a 2011, representa uma descida. Revelou também que, em 2011, as raparigas apresentaram melhores resultados do que os rapazes, mas que essa diferença foi praticamente anulada em 2016 e que não há diferenças significativas entre os resultados obtidos no PIRLS e no ePIRLS. Tanto em 2011 como em 2016, foi a região do Ave que teve melhores resultados.

Palavras-chave: PIRLS; Literacia; Educação; Avaliação.

Abstract:

In this article we present an analysis of the evolution trends of the performance on reading literacy of the Portuguese students of the 4th year of schooling within the scope of the international survey Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (including ePIRLS in 2016), conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), taking into account its general data and the respective data for Portugal. For this purpose, we analysed the reports and databases produced by IEA and by Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). The results reveal that, in 2016, Portugal was in the group of participants who registered an average score higher than the central point of the PIRLS scale (500 points) but compared to 2011 that score represented a decrease. It also revealed that in 2011 girls had better achievement than boys, but that difference was practically eliminated in 2016 and that there are no significant differences between the results obtained in PIRLS and ePIRLS. Both in 2011 and in 2016, it was the Ave region that had the best results.

Keywords: PIRLS; Literacy; Education; Assessment.

Resumen:

En este artículo presentamos un análisis sobre la evolución del rendimiento los estudiantes portugueses de 4.º año de escolaridad, en el marco de la evaluación internacional Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (incluyendo la ePIRLS en 2016), realizada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), respecto a la competencia lectora, teniendo en cuenta tanto los datos globales como aquellos relativos a Portugal. Para ello, se analizaron los informes y bases de datos elaboradas por esta Asociación y por el Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Los resultados muestran que, en 2016, Portugal se encontraba en el grupo de participantes que registraron una puntuación media superior al punto central de la escala PIRLS (500 puntos), pero, en comparación con 2011, se produjo una disminución. También revelaron que, en 2011, las niñas mostraron mejores resultados que los niños, pero esa diferencia prácticamente se anuló en 2016, y que no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la PIRLS y en la ePIRLS. Tanto en 2011 como en 2016, fue la región de Ave la que obtuvo los mejores resultados.

Palabras clave: PIRLS; Alfabetización; Educación; Evaluación.

Introdução

São cada vez mais os estudos internacionais desenvolvidos a partir de questionários, abrangendo diferentes domínios. Os da educação dizem respeito a diversos níveis de ensino e também aos adultos não escolarizados. Os grandes inquéritos internacionais, relativos à avaliação dos alunos, destinam-se a fazer uma apreciação da eficácia relativa das políticas educativas (Rémond, 2005). Várias revistas e obras especializadas dão conta destes estudos, insistindo sobre os seus objetivos, a metodologia aplicada e os seus resultados. A entidade responsável pela gestão da aplicação dos estudos internacionais em educação em que Portugal participa é o Instituto de Avaliação Educativa, IP (IAVE).

A *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que integra várias instituições e agências governamentais e não-governamentais e que desenvolve investigação na área da educação, promove a realização do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) desde o ano de 2001. Este estudo internacional, complementar ao *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), para as literacias de matemática e de ciências, levado a cabo pela mesma organização (Staden & Zimmerman, 2017), é dirigido a crianças no quarto ano de escolaridade, procurando avaliar a literacia de leitura. No caso do PIRLS, o aluno é chamado a mobilizar todo um conjunto de capacidades de leitura e interpretação, de estratégias cognitivas e metacognitivas e conhecimentos sobre os assuntos abordados. O estudo coloca como hipótese que a competência de leitura está diretamente ligada às razões que incitam o leitor a ler. Para Marôco (2018), os dados do PIRLS permitem definir o que é um “bom leitor”. É por isso que toda a prova é assente no cruzamento das competências de leitura e dos objetivos do leitor (Marôco, 2020a). O PIRLS foca-se no desenvolvimento de ler para aprender e, para o efeito, “a leitura é avaliada (...) a partir de textos de autor autênticos, ou seja, são selecionados textos na íntegra de autores de literatura juvenil de reconhecido mérito e notícia ou outros textos informativos” (Araújo, Costa & Folgado, 2016, p. 15).

O PIRLS centra-se em três aspetos da literacia de leitura dos alunos: 1) Processos de compreensão, que envolve a capacidade de concentração e recuperação de informações explicitamente declaradas, fazer inferências diretas, interpretar e integrar ideias e informações e examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e elementos textuais; 2) Finalidades da leitura, que incluem o exame da experiência literária e a capacidade de adquirir e usar informações; aqui, os alunos são normalmente expostos a textos narrativos para fins de avaliação de experiências literárias, enquanto textos de natureza factual são usados para fins de avaliação da capacidade dos alunos em adquirir e usar informações; 3) Comportamentos e atitudes em relação à leitura.

Como parte desses três focos, informações sobre os contextos de casa, escola e sala de aula dos alunos também são recolhidas (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). Como o TIMSS, o PIRLS centra-se nos currículos, no sucesso escolar dos alunos e em outros fatores familiares e académicos. Procura apreender os elementos de contexto cultural, socioeconómico, pedagógico, familiar e individual, que podem estar associados às *performances* observadas, fazendo análises intra e interpaíses.

Realizado a cada cinco anos, Portugal participou pela primeira vez em 2011 (a 3.^a edição) e a última participação foi em 2016 (4.^a edição). O PIRLS e outros estudos, como, por exemplo, o TIMSS, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e o *International Adult Literacy Survey* (IALS), tornaram-se uma referência para a governação nos campos da educação e da formação (Lemos, 2014; Marôco, 2020a,b; Rosa, Maia, Mascarenhas & Teodoro, 2020; Teodoro, 2010, 2019). Vários documentos e bases de dados, de acesso livre, podem ser encontrados na Internet. Ao longo dos anos, a IEA dotou-se de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos importantes.

Os trabalhos sobre a participação de Portugal no PIRLS são poucos e restritivos nos seus campos de abordagem, com exceção dos estudos de Marôco (2018, 2020a,b) e Félix, Perdígão e Lourenço (2020). Com este artigo, pretendemos analisar o PIRLS, tendo em conta os seus objetivos e resultados a nível nacional. Fazemo-lo a partir dos dados gerais conhecidos dos países

participantes, com um olhar particular para Portugal. Para além dos dados globais, analisamos os dados discriminados por regiões da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS)¹ III, mas apenas para 2016, na medida em que não temos esses dados disponíveis para 2011. Assim, resumindo, pretendemos analisar as tendências de evolução dos desempenhos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade no âmbito do inquérito internacional PIRLS. Entendemos que este artigo acrescenta informações e outras comparações que permitem perceber melhor os resultados deste inquérito internacional.

Contextualização teórica

O PIRLS constitui uma extensa avaliação internacional dos conhecimentos e competências curriculares e escolares dos alunos de todo o mundo a frequentar este ano de escolaridade na área da literacia de leitura. A razão desta escolha, na perspetiva de Sim-Sim (2013), tem “a ver com a etapa de escolaridade em que todos os mecanismos básicos de aprendizagem da leitura devem estar consolidados” (pp. 72-73).

O conceito de literacia surge em Portugal na década de 1990, mais concretamente com o estudo de Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996). Ele tem a ver com “as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (p.4). Remete, assim, para as práticas do dia a dia e para as competências individuais, independentemente dos níveis escolares. Atualmente, a noção de literacia é utilizada de forma muito abrangente, referindo-se a diferentes domínios (literacia científica, informática, desportiva, entre outras) (Ávila, 2016). No caso do PIRLS, a literacia de leitura definida pela IEA é entendida como sendo “a capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita requeridas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo” (IAVE, 2017b, p. 3). O quadro de referência deste inquérito internacional centra-se na diversidade de experiências de leitura que os alunos poderão vivenciar, seja na escola, seja na sua vida quotidiana, construindo um sentido relativamente a uma ampla variedade de textos. Tal como é entendida no PIRLS, a compreensão de leitura combina dois objetivos de leitura: ler para se ter experiência literária e ler para se adquirir e utilizar a informação (Brochu, O’Grady, Scerbina & Tao, 2018). Os textos literários são recitais completos acompanhados com ilustrações. Os textos devem familiarizar os alunos com a intriga, os eventos, as ações, as motivações das personagens, etc. Os textos informativos permitem tratar de aspetos do mundo real, abrangendo uma grande variedade de assuntos. São acompanhados de elementos estruturantes e ilustrativos, tais como diagramas, cartas, ilustrações, fotografias, listagens, quadros, entre outros (Schillings, Géron & Dupont, s.d.; Schillings, Géron & Dupont, 2017).

¹ As NUTS estão organizadas em três níveis. O NUTS III é constituído pelas 25 sub-regiões (23 no continente e 2 nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), que correspondem a entidades intermunicipais e em que se dividem as sete regiões do NUTS II (5 no Continente e as 2 Regiões Autónomas dos Açores e Madeira). O nível NUTS I é constituído por três unidades: Continente, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores.

No PIRLS, a população estudada não corresponde a uma geração de alunos com uma idade definida, como é o caso do Programa PISA da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O objetivo é medir as *performances* do conjunto dos alunos presentes num determinado nível de escolaridade, independentemente da sua idade, do seu percurso e da organização do sistema educativo, identificando-se, por países/regiões participantes no estudo, os pontos fortes e fracos nas competências de leitura dos alunos.

Na edição de 2016, o estudo integrou uma nova dimensão na avaliação da literacia de leitura: *online* (ePIRLS), envolvendo 14 países, entre os quais Portugal. Nos estudos PIRLS/ePIRLS, através dos suportes papel e digital, recolhe-se informação sobre os alunos, as suas famílias, os professores e as escolas, contextualizando “as oportunidades de aprendizagem de leitura bem como identificar fatores que influenciem essas oportunidades” (IAVE, 2017b, p. 3). No âmbito do PIRLS, o protocolo da avaliação (textos e itens) está assente no cruzamento dos processos de compreensão e dos objetivos de leitura (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001).

O uso da leitura apresenta duas finalidades: a experiência literária e a aquisição e utilização de informação.

Ferreira e Gonçalves (2013) sublinham que

A avaliação da literacia de leitura feita pelo PIRLS assenta numa noção abrangente do que é saber ler, uma noção que inclui a capacidade de refletir sobre o que se lê e de fazer uso disso para alcançar objetivos individuais e sociais. Assim, o quadro concetual de avaliação foi desenhado de modo a contemplar finalidades e processos de compreensão da leitura que dão significado a este conceito de literacia de leitura. (p. 12)

A avaliação do PIRLS 2016 integrou quatro tipos de processos de compreensão da leitura no âmbito de cada uma das finalidades: localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informação; analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais (IAVE, 2017b). Os protocolos do PIRLS assentam sobre textos longos e integrais (no total de 8 no PIRLS de 2011) e sobre cada um deles existem cerca de uma dúzia de questões. Os exercícios são curtos, dado que é preciso cruzar vários fatores para obter a declinação dos itens correspondendo às características definidas (Rémond, 2006, 2007)². Uma metodologia complexa condiciona a construção e organização dos materiais, elaborado em inglês, para formar a “versão fonte”, servindo a base comum para as traduções noutras línguas (Araújo, Costa e Folgado, 2016; Marôco, 2018; Rémond, 2007).

Embora com objetivos diferentes, o PIRLS tem “muitas similitudes, tanto na conceção como nas metodologias” (Rémond, 2006, p. 71) com outros estudos internacionais, nomeadamente o PISA, levado a cabo pela OCDE. Como nos outros estudos, no final existe uma escala de resultados de

² A IEA divulgou publicamente 3 unidades de avaliação da leitura que fizeram parte do teste PIRLS e 2 unidades de avaliação do teste ePIRLS aplicado em 2016. Em 2011, divulgou, igualmente, um conjunto de itens libertos pelo consórcio. O IAVE compilou a informação da versão portuguesa em dois documentos (IAVE, s.d., 2018). Os questionários de contexto relativos ao PIRLS de 2011 encontram-se disponíveis no site do IAVE: <http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/pirls/instrumentos-de-avaliacao> (consultado em 09/09/2020).



compreensão elaborada a partir de modelos de resposta ao item (MRI), cuja média internacional se situa nos 500 e o desvio-padrão é de 100. Desta forma, os países participantes podem ser classificados com base numa dimensão comum. Contrariamente ao PISA, no PIRLS (e no TIMSS) a avaliação das competências de leitura distribui-se por quatro níveis de desempenho: nível Baixo (de 400 a 474 pontos), nível Intermédio (de 475 a 549 pontos), nível Elevado (de 550 a 624 pontos) e nível Avançado (625 pontos ou mais). Como as percentagens são cumulativas, os alunos que alcançaram o nível Avançado, por exemplo, também alcançaram os níveis precedentes. Note-se que, com esta classificação, os alunos que obtiverem uma pontuação inferior a 400 não atingem sequer o nível Baixo.

Um estudo efetuado por Lafontaine (2008) permitiu apontar algumas características pedagógicas que caracterizam os países com pontuações mais baixas:

- A tendência para se ensinar em vez de se promover a capacidade de compreensão;
- O ensino das estratégias de compreensão está longe da prática do quotidiano das aulas;
- O pouco tempo consagrado ao ensino formal da leitura no 4.º ano de escolaridade;
- Os livros para crianças não são considerados como um material didático essencial;
- A irregularidade da leitura de livros mais extensos;
- A predominância das avaliações tradicionais do tipo questionário de escolha múltipla e questões abertas que exigem respostas escritas curtas.

Rémond (2007) refere que “os resultados do PIRLS levam a pensar que as tarefas propostas pela escola aos alunos são muito limitadas” (p. 67). Os alunos ficam “desconcertados” com as questões complexas e sucessivas, a que é preciso responder sem a ajuda do docente (Rémond, 2007). Sobre a realidade portuguesa, e de uma forma mais abrangente, Benavente (2016) destaca vários constrangimentos a nível escolar: aulas expositivas, número elevado de alunos por classe, necessidades dissociadas da realidade das crianças e dos jovens, concorrência económica entre escolas, dispensa de milhares de professores e de funcionários, reformulação curricular e programática, programas extensos e desadequados, obstáculos à integração de crianças e jovens com necessidades educativas específicas, menorização de outras disciplinas (desporto, educação artística, educação cívica, educação ambiental). De uma forma geral, e segundo os países, as políticas e as práticas são irregulares e mudam consoante os governos, os atores educativos e as escolas.

Metodologia

Neste artigo recorreremos a diferentes fontes de informação: artigos, relatórios e bases de dados (disponibilizadas pela IEA), por forma a avaliar as tendências de evolução dos desempenhos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade no âmbito do estudo internacional PIRLS/ePIRLS. Usamos uma abordagem qualitativa de carácter interpretativo, seguindo as perspetivas do IAVE (2017b) e de Rémond (2006), entre outros.

À semelhança de outros estudos de avaliação por amostragem em larga escala, como o TIMSS ou o PISA, o PIRLS/ePIRLS procura obter estimativas de literacia de leitura para os alunos

dos países/regiões participantes. Esta inferência está longe de ser simples, pois exige métodos bastante complexos de amostragem dos alunos e, conseqüentemente, de estimação dos seus desempenhos. A seleção dos alunos que participaram no PIRLS/ePIRLS foi realizada por amostragem probabilística, o que implica sempre algum tipo de erro (erros de amostragem). Como o teste tem a duração de duas horas, não é possível avaliar os alunos com o número de itens que permitiriam estimar com precisão os seus desempenhos. Desta forma, são criadas versões do teste (no PIRLS 2016 foram utilizados 16 cadernos de teste), com diferentes combinações de itens que procuram avaliar as finalidades e os processos de leitura. Tal como noutros estudos, o PIRLS recorre à estimação dos valores plausíveis para o desempenho dos alunos. Considera-se, assim, a aptidão dos alunos em função das respostas aos itens do teste, usando modelos da teoria de resposta ao item e as variáveis de contexto cultural e socioeconómicas.

As estimativas dos desempenhos médios e as percentagens de alunos em determinado nível de desempenho são acompanhadas por uma estimativa de incerteza do valor obtido, designada erro-padrão (S.E.). Nesse sentido, os dados devem ser interpretados com precaução.

Resultados

Resultados do PIRLS em Portugal

Comparando os resultados globais do PIRLS 2011 e 2016 (Mullis, Martin & Drucker, 2012; Mullis, Martin & Hooper, 2017; IAVE, 2018), podemos verificar que houve uma descida na avaliação do desempenho dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, assim como existem diferenças de género, como ilustra o Gráfico 1. Face a 2011, esta pontuação representa uma descida de 13 pontos (de 541 passa para 528). Na escala ordenada dos resultados globais, entre os dois anos em causa, Portugal passou do 19.º para o 30.º lugar (IAVE, 2017b). Segundo Marôco (2018), esta descida “foi recebida com algum desencanto pelos *stakeholders* da educação nacional” (p. 116) porque, em 2015, Portugal registou uma evolução muito positiva no TIMSS do 4.º ano relativamente a 2011. Um ano depois, a expectativa era de que os alunos do 4.º ano mantivessem esse crescimento (o PIRLS é um teste como o mesmo tipo de estrutura do TIMSS, uma vez que é feito pelo mesmo consórcio).

Resultados do PIRLS por género em Portugal

Relativamente à distribuição dos resultados do PIRLS por género, constatamos que as raparigas têm melhores resultados do que os rapazes no âmbito da leitura em 2011 e 2016. Em 2011, a diferença entre os rapazes e as raparigas portuguesas foi estatisticamente significativa e cifrou-se em 14 pontos. Em 2016, a diferença entre géneros atenuou-se para 2 pontos (não teve significado estatístico), dado o maior decréscimo da pontuação média obtida pelas raparigas (19 pontos) relativamente à dos rapazes (13 pontos).

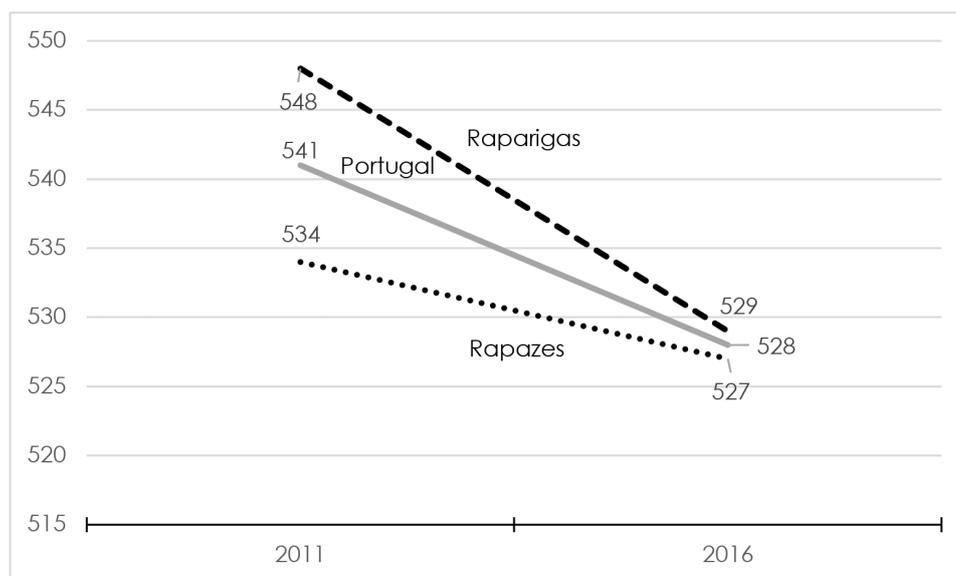


Gráfico 1: Resultados em literacia de leitura em Portugal e por género (2011-2016)
 Fonte: Mullis *et al.* (2012, 2017), IAVE (2017b)

No que se refere aos quatro tipos de compreensão da leitura, a Tabela 1 mostra que há mais diferenças entre géneros em 2011 do que em 2016. Enquanto que, em 2011, os resultados das raparigas são melhores dos que os dos rapazes, em todos os tipos em, pelo menos, 10 pontos, em 2016, essa diferença nunca é superior a 3 pontos e os rapazes apresentam melhores resultados em 2 desses tipos. Isto justifica que o diferencial existente entre os dois géneros se tenha anulado de 2011 para 2016.

Tabela 1: Resultados nos propósitos de literacia de leitura e processos de compreensão por género, Portugal (2011-2016)

Anos		Propósitos de Leitura				Processos de Compreensão			
		Literacia		Informação		Recuperação e inferência direta		Interpretação, integração e avaliação	
		Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
2011	Média de Portugal	548 (3.1)	528 (2.9)	549 (3.2)	539 (2.7)	547 (3.1)	532 (2.9)	549 (3.2)	535 (2.9)
	Média internacional	522 (0.5)	502 (0.5)	519 (0.5)	507 (0.5)	521 (0.5)	505 (0.5)	519 (0.5)	502 (0.5)
2016	Média de Portugal	529 (2.8)	527 (2.8)	527 (2.9)	529 (2.7)	527 (2.6)	528 (2.6)	528 (2.8)	525 (2.8)
	Média internacional	522 (0.5)	499 (0.5)	519 (0.5)	503 (0.5)	520 (0.4)	503 (0.5)	520 (0.5)	500 (0.5)

Nota: Os valores entre parêntesis correspondem ao S.E.

Fonte: Mullis *et al.* (2012, 2017)

Resultados do PIRLS por NUTS III em Portugal

Numa análise dos resultados por regiões (NUTS III), só dispomos dos dados divulgados pelo IAVE para 2016. No Gráfico 2 verifica-se que a região do Ave obteve os melhores resultados em literacia de leitura (544 pontos, S.E.=7.0), com uma diferença estatisticamente significativa de mais 16 pontos face à média nacional (528 pontos, S.E.=2.3). Sete unidades territoriais – Alto Tâmega, Baixo Alentejo, Tâmega e Sousa, Beiras e Serra da Estrela, Algarve, Região Autónoma dos Açores e Douro – registaram desempenhos médios significativamente inferiores à média nacional. Note-se que as outras regiões apresentam resultados médios que não diferem significativamente da média nacional (IAVE, 2017b).

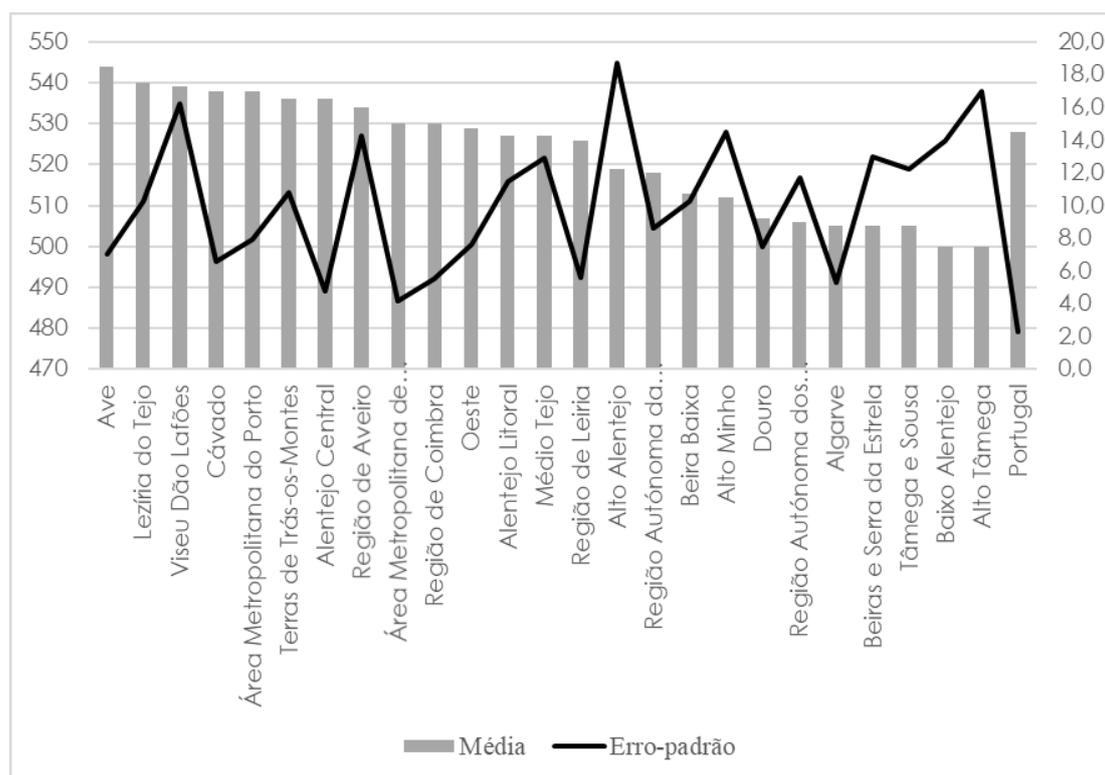


Gráfico 2: Resultados do PIRLS por regiões de Portugal (2016)
 Fonte: IAVE (2017b)

Resultados do PIRLS por níveis de desempenho em Portugal

Os resultados dos alunos no PIRLS são também apresentados de acordo com os níveis de desempenho em leitura (Araújo, Costa & Folgado, 2016; IAVE, 2017b; Sim-Sim, 2013).

Uma descrição mais detalhada dos níveis de desempenho e das competências esperadas em cada nível encontra-se na publicação *Metodologia PIRLS e ePIRLS 2016 – Portugal* do IAVE (2017a). A Tabela 2 revela que, em Portugal, em 2016, 7% dos alunos conseguiram alcançar o nível Avançado, 38% atingiram o nível Elevado, 79% conseguiram chegar ao nível Intermédio e 97% alcançaram o nível de desempenho Baixo. Em todos os níveis de desempenho, exceto no nível Baixo, a percentagem de alunos registada para Portugal foi inferior à mediana internacional. Essa diferença foi mais acentuada no nível Elevado, cifrando-se em 9 pontos percentuais. Comparando com os dados de 2011, verifica-se que houve um decréscimo em todos os níveis de desempenho.

Tabela 2: Percentagem dos alunos portugueses no âmbito do PIRLS que alcançaram os níveis de desempenho (2011-2016)

Anos		Avançado (625)	Elevado (550)	Intermédio (475)	Baixo (400)
2011	Mediana de Portugal	9 (1.1)	47 (1.8)	84 (1.2)	98 (0.5)
	Mediana Internacional	8	44	80	95
2016	Mediana de Portugal	7 (0.9)	38 (1.3)	79 (1.3)	97 (0.4)
	Mediana Internacional	10	47	82	96

Nota: Os valores entre parêntesis correspondem ao S.E.

Fonte: Mullis *et al.* (2012, 2017), IAVE (2017b)

Uma análise dos níveis de desempenho por NUTS III (cf. Gráfico 3) revela que, em nove unidades territoriais, a percentagem dos alunos no nível Avançado foi igual ou superior à média nacional (6.5). A Área Metropolitana do Porto registou o maior contingente de alunos neste nível (11%), seguidas das regiões de Viseu Dão Lafões e a Lezíria do Tejo, ambas com 10%. Três NUTS III – o Douro, as Beiras e Serra Estrela e o Algarve – registaram a menor proporção de alunos no nível de desempenho mais exigente (cerca de 1%). Em Terras de Trás-os-Montes, Ave, Lezíria do Tejo e Região de Coimbra, 99% dos alunos conseguiram alcançar, pelo menos, o nível Baixo de desempenho. No Alto Tâmega, 13% dos alunos não conseguiram alcançar os 400 pontos da escala de leitura (nível Baixo).

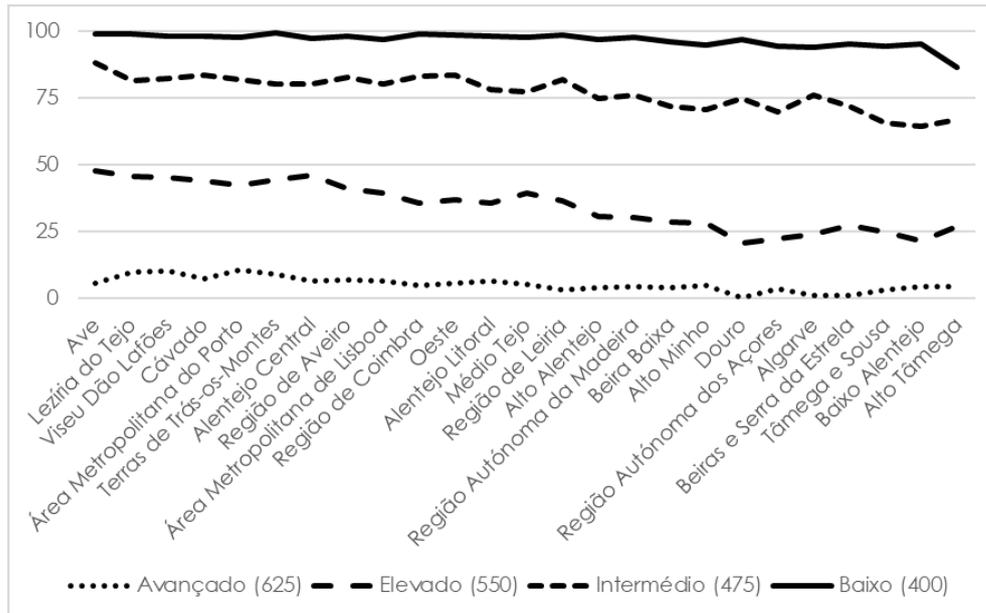


Gráfico 3: Percentagem dos alunos portugueses que alcançaram os níveis de desempenho no âmbito do PIRLS por NUTS III (2016)
 Fonte: IAVE (2017b)

Resultados do ePIRLS em Portugal

A IEA apresentou, pela primeira vez em 2016, o ePIRLS, procurando avaliar a compreensão da leitura *online*. O ePIRLS incide somente na avaliação da leitura com finalidade informativa, distinguindo-se assim do PIRLS, que avalia também a finalidade literária. Participar no ePIRLS pressupõe participar no PIRLS, por isso as escolas e os alunos que participam no ePIRLS constituem um subconjunto. Participaram 14 países (Singapura, Noruega, Irlanda, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos da América, Taipé Chinês, Canadá, Israel, Eslovénia, Portugal e Geórgia) e duas regiões em *benchmarking* (Dubai e Abu Dhabi). Portugal obteve a 12.^a posição na escala ordenada de resultados, tendo obtido 522 pontos. Alcançou, portanto, melhor pontuação média no PIRLS (528 pontos) do que no ePIRLS, com uma diferença de 6 pontos. O país que obteve melhor pontuação média neste teste foi Singapura, com 588 pontos e o que teve menor pontuação média foi os Emirados Árabes Unidos com 468 pontos. Ambos os países participantes em *benchmarking*, Dubai e Abu Dhabi, obtiveram 528 pontos.

Resultados do ePIRLS por género em Portugal

Tal como a Itália e a Dinamarca, no ePIRLS, Portugal não registou diferenças significativas entre as pontuações médias alcançadas por rapazes e raparigas (IAVE, 2017b), em-

bora as raparigas tenham obtido, na média internacional, mais 12 pontos do que os rapazes (cf. Tabela 3).

Tabela 3: Resultados em literacia de leitura por género, no ePIRLS, Portugal (2016)

2016	Raparigas		Rapazes		Diferença (valor absoluto)
	%	Pontuação	%	Pontuação	
Média de Portugal	49 (0.8)	524 (2.6)	51 (0.8)	521 (2.6)	3 (2.7)
Média Internacional	50 (0.3)	545 (0.8)	50 (0.3)	533 (0.9)	12 (0.9)

Nota: Os valores entre parêntesis correspondem ao S.E.

Fonte: IAVE (2017b)

Quando comparamos os resultados por género nas duas avaliações de leitura (ePIRLS e PIRLS), verifica-se (cf. Tabela 4) um padrão semelhante: 2 pontos no PIRLS e 3 pontos no ePIRLS, sempre favorável às raparigas. Em contexto internacional, a diferença também é favorável às raparigas, mas com um diferencial maior: 19 pontos no PIRLS e 12 pontos no ePIRLS.

Tabela 4: Resultados em literacia de leitura por género, no PIRLS e no ePIRLS, Portugal (2016)

Anos		Raparigas		Rapazes		Diferença (valor absoluto)
		%	Média	%	Média	
2016 (ePIRLS)	Média de Portugal	49 (0.8)	524 (2.6)	51 (0.8)	521 (2.6)	3 (2.7)
	Média Internacional	50 (0.3)	545 (0.8)	50 (0.3)	533 (0.9)	12 (0.9)
2016 (PIRLS)	Média de Portugal	49 (0.8)	529 (2.7)	51 (0.8)	527 (2.5)	2 (2.7)
	Média Internacional	49 (0.2)	520 (0.4)	51 (0.2)	501 (0.5)	19 (0.5)

Nota: Os valores entre parêntesis correspondem ao S.E.

Fonte: IAVE (2017b)

Resultados do ePIRLS por NUTS III em Portugal

A distribuição de resultados do ePIRLS por NUTS III revela que as regiões do litoral observaram os melhores desempenhos (IAVE, 2017b). O Alentejo Central foi uma exceção. Localizando-se no interior do país, registou uma das melhores pontuações médias no estudo (532 pontos). A região do Ave (como sucedeu no PIRLS) registou a melhor pontuação no ePIRLS com

537 pontos, sendo a única com uma diferença (15 pontos) positiva significativa face à média nacional (522 pontos) (IAVE, 2017b). Embora tenha havido outras regiões com resultados médios abaixo da média nacional, as do Tâmega e Sousa (-14 pontos, S.E=8.5), Algarve (-22 pontos, S.E=3.9), Região Autónoma dos Açores (-23 pontos, S.E=8.4) e Beiras e Serra da Estrela (-28 pontos, S.E=8.6) foram as únicas com resultados médios significativamente inferiores à média nacional (cf. Gráfico 4).

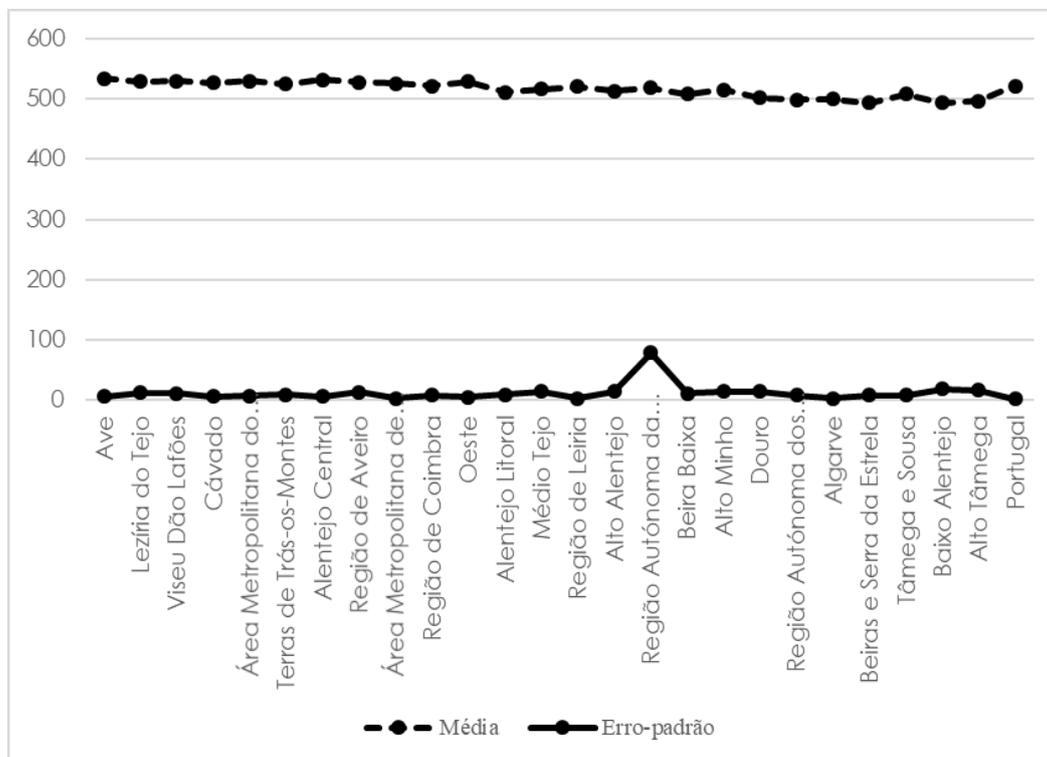


Gráfico 4: Resultados do ePIRLS, por NUTS III, Portugal (2016)
 Fonte: IAVE (2017b)

Resultados do ePIRLS por níveis de desempenho em Portugal

A avaliação das competências de leitura digital é comum à do PIRLS, distribuindo-se também pelos mesmos quatro níveis de desempenho: nível Baixo (400), nível Intermédio (475), nível Elevado (550) e nível Avançado (625). Uma análise global dos resultados pelos países participantes permite constatar discrepâncias (IAVE, 2017b). Quase todos os participantes registaram percentagens elevadas de alunos com nível de desempenho pelo menos Baixo (acima dos 90%). A exceção vai para os Emirados Árabes Unidos (75%, S.E=0.5), Geórgia

(85%, S.E.=1.4) e de Abu Dhabi (61%, S.E.=17.0). A mediana internacional distribui-se da seguinte forma: Avançado (12%), Elevado (50%), Intermédio (84%) e Baixo (97%).

Em Portugal, 5% (S.E.=0.6) dos alunos atingiram o nível de desempenho Avançado, 35% (S.E.=1.4) atingiram o nível Elevado, 77% (S.E.=1.3) alcançaram o nível Intermédio e 97% (S.E.=0.5) atingiram o nível Baixo. Ou seja, nos três níveis mais altos, Portugal obteve piores resultados do que a mediana internacional (12% Avançado; 50% Elevado; 84% Intermédio; 97% Baixo) e no nível Baixo obteve um resultado igual ao da mediana internacional (97%). Note-se que estes valores são inferiores aos obtidos no PIRLS nos três níveis mais altos e iguais aos do PIRLS no nível Baixo.

Em relação aos níveis de desempenho por NUTS III, embora tenha sido a região do Ave a alcançar a melhor pontuação média na escola global de resultados do ePIRLS, só foi a melhor no nível Elevado com 45,1% dos seus alunos a atingir esse nível. No nível Avançado, foi na região de Viseu Dão Lafões onde a maior percentagem de alunos atingiu esse nível (6,7%), no nível Intermédio, foi no Alentejo Central (84,1%) e foi a região do Oeste com maior percentagem de alunos a conseguir o nível Baixo (99,3%). A região do Douro obteve a menor percentagem de alunos com o nível Avançado (0,4%) e Elevado (16,1%) e foi na do Alto Tâmega onde foi menor a percentagem de alunos a atingir os níveis Intermédio (60,2%) e Baixo (90,3%) (IAVE, 2017b). O Gráfico 5 mostra, genericamente, os resultados das diversas regiões da NUTS III nos diferentes níveis.

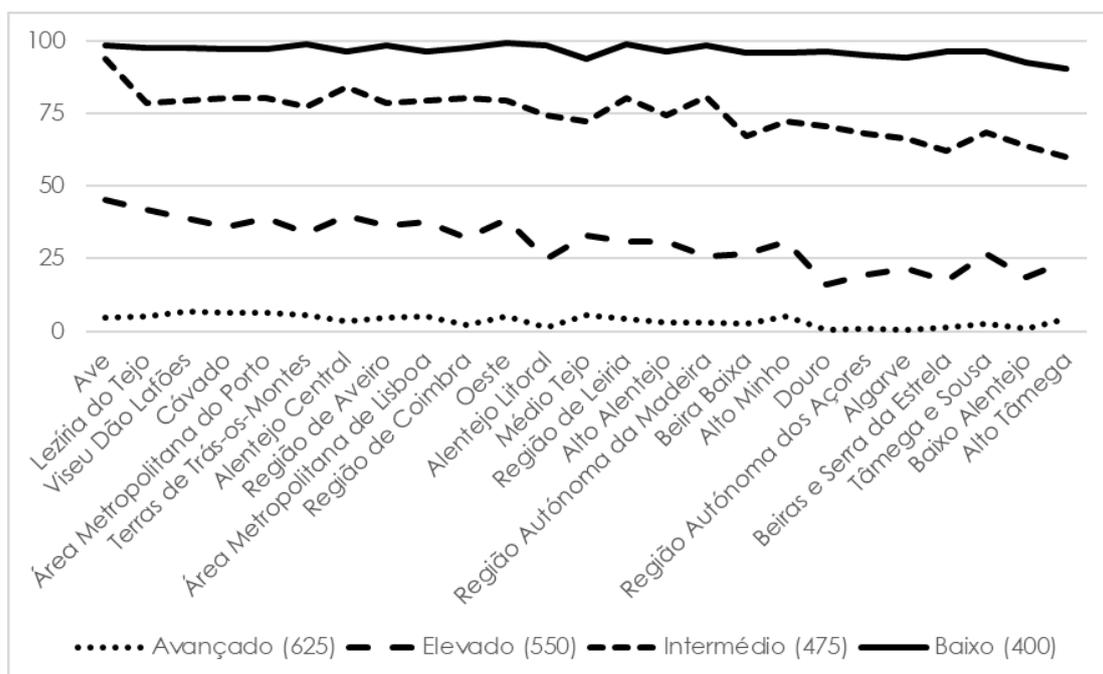


Gráfico 5: Resultados do ePIRLS, por NUTS III, Portugal (2016)

Fonte: IAVE (2017b)

Fatores explicativos dos resultados do PIRLS em Portugal

Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente o PIRLS, objeto de análise neste artigo, enquadram-se no conjunto de instrumentos que permitem recolher informações relevantes sobre os desempenhos dos alunos e sobre os contextos de ensino e de aprendizagem.

Um estudo publicado recentemente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) procura identificar alguns dos fatores explicativos do desempenho dos alunos portugueses no âmbito das três principais literacias (leitura, matemática e ciências), com referência ao TIMSS 2015 e ao PIRLS 2016. Os autores desse estudo (Félix, Perdigão & Lourenço, 2020) investigam como é que esses fatores poderão promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação e como explicam a diferenciação no desempenho no PIRLS dos alunos e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Para o efeito, comparam os resultados de vários países europeus (Finlândia, Noruega, Holanda, Polónia, Alemanha, Eslováquia, Espanha, Itália, França, Irlanda e Portugal). Quando comparado com outros países europeus, Portugal “apresenta uma escolaridade obrigatória mais longa” (p. 21). Alguns dos fatores explicativos dessa diferença entre Portugal e os outros países europeus referidos por Félix, Perdigão e Lourenço (2020) são os seguintes:

- 1) Os alunos com origem em famílias com elevado capital familiar (este indicador integra o nível de escolaridade, a qualificação profissional dos encarregados de educação, os livros disponíveis em casa, com destaque para os livros infantis, os materiais de apoio ao estudo)³ apresentam melhores desempenhos do que os alunos com origem em famílias com menos recursos socioeconómicos. Esta questão não se coloca apenas no TIMSS e no PIRLS. O PISA 2018 e o TIMSS 2015 também revelaram que o estatuto socioeconómico é um forte preditor da *performance* dos alunos nacionais.
- 2) Quanto maior for o domínio das questões básicas de literacia (e de numeracia) antes da escolaridade, maior será a probabilidade de os alunos terem bons desempenhos no quarto ano de escolaridade.
- 3) A frequência continuada em programas de educação e os cuidados para o desenvolvimento da primeira infância revela-se importante para os alunos de famílias com menores recursos socioeconómicos. No caso de Portugal, os autores referem que “a frequência de três ou mais anos representa um aumento significativo no desempenho em Leitura para os alunos com ‘Poucos ou alguns recursos’, mas não tem um resultado estatisticamente significativo para o grupo com ‘Muitos recursos’” (p. 11).
- 4) Os alunos que depositam mais confiança nas suas competências são os que alcançam melhores resultados nos três domínios principais da literacia.
- 5) Dos vários países europeus, Portugal apresenta a percentagem mais elevada de alunos provenientes de escolas de meios desfavorecidos, sendo que estes alunos conseguem alcançar, em todos os domínios, pontuações acima da média internacional. Os resultados

³ O termo “capital” tem o sentido usado por Pierre Bourdieu (1986), que é sinónimo de poder, consistindo em ativos económicos, culturais e sociais que se reproduzem e promovem a mobilidade social.

dos alunos portugueses, quando comparados com os outros países, “sugerem uma boa capacidade do sistema de ensino para reduzir as diferenças decorrentes de contextos socioeconómicos distintos” (p. 12).

- 6) As escolas mais orientadas para o sucesso escolar permitem aos seus alunos a obtenção de melhores desempenhos.
- 7) Os alunos que frequentam escolas ditas “muito seguras e organizadas” estão mais representados em meios socioeconómicos favorecidos. Neste aspeto, o indicador “Problemas de Disciplina” é um bom preditor dos desempenhos em leitura.

Todas as escolas têm um clima escolar diferente, resultante das interações existentes no seu seio. Nesse sentido, segundo Lopes (2016), este fator revela-se um preditor importante na obtenção dos desempenhos dos alunos.

Outras pistas explicativas poderão ser seguidas, designadamente de que o atual sistema educativo apresenta uma série de tendências pedagógicas negativas pesadas, que nos distinguem de países com maior *performance* (Brochu, O’Grady, Scerbina & Tao, 2018). Os alunos portugueses sabem retirar as informações a partir de um texto, mas têm dificuldades nas inferências e na compreensão dos textos, levando a dificuldades de argumentação e de expressão (Rosa, Dantas, Lopo, Leal & Almeida, 2020a,b).

Conclusões

No PIRLS, em 2016, Portugal, com uma amostra de 4558 alunos e 218 escolas, desceu 13 pontos (de 541 para 528 pontos), em relação às provas realizadas em 2011, não se tendo verificado diferenças significativas entre os participantes de cada género. Relativamente à literacia *online* (ePIRLS), Portugal ficou seis pontos abaixo dos resultados obtidos no PIRLS: os alunos portugueses obtiveram 522 pontos, ocupando a 12.^a posição, em 14 participantes.

No que respeita ao nível de desempenho dos alunos portugueses, nos dois ciclos de avaliação PIRLS (2011 e 2016), os dados mostram que, em Portugal, apenas 9% e 7% conseguiram um nível avançado em 2011 e 2016, respetivamente, ou seja, que compreenderam os textos propostos, implicando inferências para explicar a ligação entre as intenções, as ações, os acontecimentos, exprimir uma preferência e justificá-la. Constata-se também que a esmagadora maioria dos alunos em Portugal (98% em 2011; 97% em 2016) foi capaz de localizar e restituir um detalhe ou uma informação explicitamente mencionada e diretamente acessível no texto; isto é, somente 2% e 3%, respetivamente, não o conseguiram. De notar que as percentagens não estão muito afastadas das verificadas para a UE. A leitura dos resultados por género revela que, em Portugal, no PIRLS 2011, as diferenças entre os rapazes e as raparigas portuguesas cifraram-se em 14 pontos (rapazes: 534 pontos; raparigas: 548 pontos), mas que esta diferença veio a atenuar-se no PIRLS 2016 para 2 pontos (rapazes: 527; raparigas: 529 pontos). No que se refere ao ePIRLS, não se verificaram diferenças significativas entre géneros. Em relação aos

níveis de desempenho, as percentagens de alunos que atingiram cada nível pioraram de 2011 para 2016 e estes valores são mais baixos ou iguais às respetivas medianas internacionais, quer no PIRLS, quer no ePIRLS. No que diz respeito às NUTS III, há grandes diferenças entre regiões tanto no PIRLS como e-PIRLS, salientando-se a região do Ave que obteve os melhores resultados gerais em ambos os estudos.

Estudos recentes (Félix, Perdigão & Lourenço, 2020) revelam a existência de uma relação positiva entre as aprendizagens (formal ou informal) de letras e de números e o desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências. Por outro lado, existe uma influência do capital familiar nas atividades de literacia e de numeracia promovidas pelos pais/encarregados de educação, levando ao sucesso escolar. Referindo-se ainda à influência familiar, destacam que “em Portugal, é em Leitura que o efeito se manifesta com maior magnitude” (p. 11). Este fator de capital familiar está também associado ao grau de confiança dos alunos nas suas competências.

Nós olhámos para os fatores mais relacionados com os resultados no PIRLS, isto é, em Leitura. Mas é de referir que são os mesmos fatores que têm mais influência nos resultados no TIMSS, ou seja, em Matemática e em Ciências, pelo que desenvolver medidas sobre o ensino e a própria sociedade, usando os resultados que esses fatores nos indicam, poderá traduzir-se na melhoria das aprendizagens, em particularmente no 1.º ciclo do ensino básico.

Os resultados levam-nos a interrogar sobre como a Escola é gerida, mas também, mais globalmente, sobre a importância que os livros assumem na sociedade atual, em especial na escola, e, como consequência, a sua influência nas desigualdades sociais. Entre outros aspetos, talvez a resposta deva passar pela formação contínua dos professores nesse campo, mas também por alterações no sistema educativo.

Os estudos em larga escala, como é o caso do PIRLS, produzem informações e indicadores sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de diferentes sistemas educativos. Para além disso, pretendem influenciar na definição e implementação de políticas educativas dos países/economias participantes. A avaliação da literacia de leitura feita pelo PIRLS é abrangente.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) [PTDC/CED-EDG/30084/2017].

Referências

- Araújo, L., Costa, P., & Folgado, C. (2016). Avaliação da leitura: PIRLS 2011. In Fernando Azevedo e Ângela Balça (Coord.) (2016), *Leitura e educação literária* (pp. 15-30). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Ávila, P. (2005). *A literacia de adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: ISCTE.

- Benavente, A. (2016, outubro). O 'dia' seguinte: O que a Troika fez à escola. *Le Monde Diplomatique* – edição portuguesa, 8-9.
- Benavente, A. (Coord.); Rosa, A.; Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação/ Conselho Nacional de Educação.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (1986), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Brochu, P., O'Grady, K., Scerbina, T., & Tao, Y. (2018). *PIRLS/ePIRLS 2016 - Le contexte au Canada: Résultats canadiens du programme international de recherche en lecture scolaire*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Campbell, J., Kelly, D., Mullis, I., Martin, M., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001: Progress in international reading literacy study*. Chestnut Hill: Boston College: IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2020). *Desempenho e equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, A., & Gonçalves, C. (2013). *TIMSS & PIRLS 2011 – Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano*. Lisboa: ProjAVI Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos.
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2017a). *Metodologia PIRLS 2016 - ePIRLS 2016 – Portugal*. Lisboa: Autor.
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2017b). *Resultados Globais PIRLS 2016 - ePIRLS 2016 – Portugal. Literacia de leitura & literacia de leitura online*. Lisboa: Autor.
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2018). *PIRLS 2016 - ePIRLS2016 – Literacia de leitura & literacia de leitura online. Unidades de avaliação*. Lisboa: Autor.
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (s.d.). *PIRLS 2011-Textos e itens disponibilizados ao público. 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Autor.
- Lafontaine, A. (2008). *PIRLS 2006. Progress in reading literacy study. Note de synthèse*. Liège. Bélgica: Université de Liège.
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, R. (2016). *Clima escolar e sucesso educativo: a valorização das atitudes e comportamento dos alunos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu (policopiada).
- Marôco, J. (2018). O bom leitor: Preditores da literacia de leitura dos alunos portugueses no PIRLS 2016. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 115-131.
- Marôco, J. (2020a). International large-scale assessments: Trends and effects on the Portuguese public education system. In H. Harju-Luukkainen, N. McElvany, & J. Stang (Eds.), *Monitoring student achievement in the 21st century. European policy perspectives and assessment strategies* (pp. 207-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_17
- Marôco, J. (2020b). *What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Mullis, I., Martin, M., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. Chestnut Hill: Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill: Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Rémond, M. (2005). Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 31, 113-140.
- Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.
- Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 53-72.
- Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120.
- Rosa, V., Dantas, L., Lopo, T., Leal, M., & Almeida, E. (2020a). *AVAL: Avaliação pedagógica, resultados escolares e literacia de leitura – Relatório de Investigação – Volume 1*. CeIED.
- Rosa, V., Dantas, L., Lopo, T., Leal, M., & Almeida, E. (2020b). *AVAL: Avaliação pedagógica, resultados escolares e literacia de leitura – Relatório de Investigação: Entrevistas – Volume 2*. CeIED.
- Sim-Sim, I. (2013). Os resultados dos alunos portugueses no PIRLS, em leitura, e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo. In Conselho Nacional de Educação (2013). *Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses [Textos do Seminário realizado no CNE a 25 de março de 2013]* (pp. 69-90). Lisboa: CNE.
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (s.d.). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Lire et écrire au primaire*. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/EnquetePIRLS_2016.pdf
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4e primaire: des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture*. <http://hdl.handle.net/2268/215725>
- Staden, S., & Zimmerman, L. (2017). Evidence from the progress in international reading literacy study (PIRLS) and how teachers and their practice can benefit. In Scherman, V., Bosker, R., Howie, S. (2017) (Eds.). *Monitoring the quality of education in schools. Examples of feedback into systems from developed and emerging economies* (pp. 123-138). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2019). The end of isolationism: Examining the OCDE influence in Portuguese education policies, 1955-1974. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1606022>