

O MODELO DE LETRAMENTO DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

Tamara Cardoso André¹, Enaide Severo de Araújo²

<https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.40727>

RESUMO: Investiga a concepção de letramento em leitura do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)* coordenado pela *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Analisa os seguintes documentos oficiais do PISA: Itens Liberados de Leitura 2009 (OCDE, 2012), Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013) e Draft Reading Literacy Framework. (OCDE, 2013b). Compara a prova de leitura do PISA com a teoria do educador brasileiro Paulo Freire, que, segundo Street (1999), se aproxima da concepção mais emancipatória de letramento. Conclui que o teste do PISA não exige leitura crítica e conhecimento histórico, numa perspectiva muito diferente do modelo de Paulo Freire. Para completar o teste, o leitor deve se ater apenas ao que está explícito no texto, e não nas relações entre texto e contexto.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Avaliação; PISA; Paulo Freire.

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, tcardosoandre@yahoo.com.br

² Mestre e Professora de Inglês da Rede Estadual de Ensino do Paraná em Foz do Iguaçu. enaidesevero@gmail.com

THE LITERACY MODEL OF THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

Tamara Cardoso André, Enaide Severo de Araújo

ABSTRACT: It investigates the concept of literacy in reading of the Programme for International Student Assessment (PISA) coordinated by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). It analyzes the following PISA official documents: Released Items in Reading 2009 (OECD, 2012), Reading Assessment Matrix (OECD, 2013) and Draft Reading Literacy Framework. (OECD, 2013b). Compares the reading test of the PISA with the Brazilian educator Paulo Freire's theory, who, according to Street (1999), approaches the most emancipatory conception of literacy. It concludes that PISA's test does not demand critical reading and historical knowledge, in a very different perspective of Paulo Freire's Model. For complete the test, the reader must to stick only to what is explicit in the text, not in the relations between text and context.

Keywords: Reading; Literacy; Evaluation; PISA, Paulo Freire.

EL MODELO DE LETRAMIENTO DE LO PROGRAMA DE EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES (PISA)

Tamara Cardoso André, Enaide Severo de Araújo

RESUMEM: Investiga la concepción de alfabetización en la lectura del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Analiza los siguientes documentos oficiales PISA: Ítems liberados de lectura 2009 (OCDE, 2012), Matriz de Evaluación de Lectura (OCDE, 2013) y el Draft Reading Literacy Framework. (OCDE, 2013b). Compara el PISA prueba de lectura a la teoría del educador brasileño Paulo Freire, quien, de acuerdo con Street (1999), se aproxima a la concepción más emancipadora de letramiento. Llegamos a la conclusión de que la prueba del PISA no pleitea análisis crítica o conocimiento histórico, siendo muy diferente del modelo de Paulo Freire. Para completar la prueba, el lector debe sólo atender a lo que es explícito en el texto, y no las relaciones entre texto y contexto.

Palabras clave: Lectura; Alfabetización; Evaluación; PISA; Paulo Freire.

Introdução

O presente artigo teve o objetivo de avaliar o modelo de letramento da prova de leitura do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, do ano de 2009. Três documentos do PISA foram avaliados:

- 1) *Itens Liberados de Leitura de 2009* (OCDE, 2009): caderno com questões da prova do PISA.
- 2) *Matriz de Avaliação em Leitura* (OCDE, 2013): caderno que discrimina as competências avaliadas no PISA de leitura.
- 3) *Draft Reading Literacy Framework* (Organisation for Economic Co-Operation and Development, OECD, 2013)³: manual do PISA.

O PISA, coordenado *pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE), é uma avaliação em larga escala comparada que avalia e disponibiliza indicadores de qualidade dos sistemas educacionais de diversos países. Em 2009, o PISA foi desenvolvido nos 34 países membros da OCDE, países convidados, como o Brasil, mais Hong Kong, Macau, Shangai e Taiwan.

As notas dos países no PISA são obtidas mediante média, ponderando: resultados de alunos em testes, dados demográficos do país e respostas dos alunos e das escolas a questionários sócio-econômicos.

As avaliações do Pisa são realizadas a cada três anos e abrangem Leitura, Matemática e Ciências. A é feita por amostra, de acordo com critérios definidos pela OCDE, aos alunos de 15 anos de idade.

De acordo com Waiselfisz (2009), em cada país participante do PISA há uma coordenação nacional. No Brasil, a realização do PISA é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Os objetivos do PISA são, segundo *site* do INEP⁴, produzir indicadores para subsidiar políticas educacionais nos países participantes, bem como verificar se a educação está preparando os jovens para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

Para analisar os dados da avaliação, a prova do PISA utiliza a Teoria da Resposta ao Item (TRI). De acordo com Bonamino e Sousa (2012), a TRI é um modelo matemático que

³ <http://www.oecd.org/pisa/> Em 28/09/2015

⁴ <http://portal.inep.gov.br/> Em 02/08/2014

permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina, levando em consideração o grau de dificuldade da questão.

Estudos e artigos sobre o PISA demonstram que o programa tem tido crescente importância nas políticas educacionais e definições curriculares. Costa e Afonso (2009) realizaram entrevistas e análises documentais nos países Bélgica, França, Hungria, Escócia, Portugal e Romênia. Concluíram que o PISA é um instrumento de política que produz conhecimento e, de modo circular, é também um instrumento científico que auxilia na produção de políticas, exercendo a função de Instrumento de Regulação Baseado no conhecimento (*Knowledge-based Regulation*). Carvalho (2009) investigou as regras e as normas que o PISA fixa ao produzir dados educacionais e sociais. Concluiu que o PISA é um instrumento regulador da ação pública educacional nos 65 países participantes do programa e que estabelece um espaço "*competitivo-cooperativo*" mundial, transmitindo a crença de que espelha com fidelidade a realidade educacional. Bonamino, Coscareli e Franco (2002) analisaram os documentos do PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para buscar entender a concepção de letramento subjacente a estas provas. Compararam os padrões de proficiência em leitura de diversos países e denunciaram como sendo ponto negativo o fato de o Brasil ter apresentado baixo desempenho nas edições ocorridas dentre os anos de 1999 e 2000, salientando a importância de medidas políticas para sanar as deficiências. Lopes-Rossi e Paula (2012) fizeram uma comparação entre o PISA e a Prova Brasil. Concluíram que esta avalia menos níveis de proficiência em leitura do que a prova do PISA.

O conjunto das pesquisas acerca do PISA aponta para a importância do programa na regulamentação e na produção de políticas educacionais. Segundo Freitas (2011), a OCDE atualmente representa interesses das corporações transnacionais. Historicamente, a OCDE é Herdeira do *Plano Marshall*, que visou abrir mercado às multinacionais americanas para a reconstrução da Europa após a segunda guerra mundial. Ou seja, os testes padronizados são estabelecidos segundo critérios de uma organização que tem objetivos capitalistas e mercadológicos.

A regularidade da aplicação de testes padronizados e em larga escala, ou seja, mundial, justifica investigar o Programa PISA, analisar os documentos vigentes e estabelecer a concepção de letramento que norteia a prova, haja vista que tal concepção pode vir a pautar diretrizes curriculares. Nesse sentido, Travaglia (2007) corrobora postulando que a concepção

que se tem sobre o que é linguagem influencia nas abordagens de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura.

A pergunta deste artigo é: qual a concepção de letramento subjacente à prova de leitura do PISA? Para responder a esta questão, o artigo divide-se em três tópicos. No primeiro, apresenta as principais concepções de linguagem que orientam as práticas de ensino. No segundo, traz a descrição dos *Itens Liberados de Leitura (OCDE, 2009) Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)* e, por último, analisa uma questão da prova.

As concepções de letramento

O que significa ler e escrever? A resposta a esta questão indica determinado modelo de letramento.

De acordo com documento da OCDE (2013b), intitulado *Draft Reading Literacy Framework*, as avaliações de leitura do PISA, a partir de 2000, foram definidas com base em pesquisas que enfatizam a importância de habilidades de leitura para a participação ativa na sociedade, dentre os quais se pode citar o *Reading Literacy Study* (1992) e o *International Adult Literacy Survey* (1994, 1997 e 1998). A concepção de letramento toma como base a natureza interativa da leitura (Britt, Goldman & Rouet, 2012, Dechant, 1991, Rayner & Reichle, 2010, Rumelhart, 1985), os modelos de compreensão do discurso (Kintsch, 1998, Zwaan & Singer, 2003) e as teorias sobre a performance na resolução de tarefas que envolvam leitura (Kirsch, 2001, Hirsch & Mosenthal, 1990, Rouet, 2006). A partir de 2009 tornou-se mais proeminente no PISA a metacognição.

A metacognição, segundo o *Draft Reading Literacy Framework* OCDE (2013b), é definida como a competência ativada quando os indivíduos lêem de modo a monitorar e ajustar a própria leitura a determinada atividade ou objetivo particular. No documento, letramento em leitura é definido como uma habilidade fundamental. O mundo está em constante transformação, o que afeta também a quantidade e os tipos de materiais escritos. O letramento em leitura deve ser uma chave não apenas para a leitura de textos impressos, mas também para a leitura de textos dinâmicos, encontrados na internet. O computador é necessário em diversos trabalhos e a tecnologia computacional tem crescente importância na vida pessoal, social e cívica. Cidadãos ativos podem usar o computador para influenciar decisões políticas ou mobilizar a participação política da sociedade. O pensamento crítico é importante no letramento em leitura para que o indivíduo saiba avaliar e integrar informações. Letramento em leitura é entender, usar, refletir e se envolver com tarefas de leitura e escrita

ISSN - 2178-4442

de modo a desenvolver os próprios conhecimentos e potenciais e participar na sociedade. Vivemos em uma sociedade do conhecimento. Para a participação dos indivíduos nessa sociedade é necessário acessar, entender e refletir sobre todo tipo de informação. A alfabetização na escola, segundo este documento, torna a instituição da leitura acessível, o que tem impacto na cognição e no processo cognitivo, uma vez que muda a forma de pensar. O letramento em leitura permite atuar em mais áreas na vida adulta.

As the currency used in schools, literacy provides Access to literate institutions and has an impact on cognition, or thinking processes (Kern and Friedman, 2008; Olson, 1994; Pretorius, 2000) ; it also shapes the way in which we think.

Achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subject areas within the educational system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith Mikulecky, Kibby & Dreiheer, 2000). (OCDE, 2013b, p. 3-4).

No PISA só é avaliada a leitura de textos escritos, e não de imagens gráficas, fotos ou filmes. Os textos avaliados podem incluir exposições visuais, como diagramas, fotos, mapas, tabelas, gráficos e quadrinhos.

O conceito de letramento em leitura é consistente com o trabalho de Gray e Rogers (1956), intitulado *Maturity in Reading*, que trata das habilidades importantes para que os adultos e jovens se envolvam efetivamente nas atividades de leitura. O documento da OCDE complementa que a leitura é fundamental para a completa participação na vida política, econômica e cultural da sociedade contemporânea.

De acordo com Kirsch (2001), o letramento não é desenvolvido apenas na escola. Envolve conjunto de habilidades, conhecimentos e estratégias que os indivíduos constroem ao longo de toda a vida por meio das interações com seus pares e com as diversas comunidades com as quais se envolve. O avanço do mundo tecnológico provoca o aumento, a complexificação e a diversificação dos tipos de materiais, exigindo habilidades de letramento em diferentes níveis e esferas, necessárias para a participação cidadã e o desenvolvimento econômico. A cada década se tornam mais numerosas as exigências de habilidades de letramento. A avaliação das competências de adultos em letramento precisa focalizar a diversidade de materiais escritos no que se refere aos contextos e conteúdos.

A metacognição, segundo Artelt, Schiefele e Schneider (2001), é um dos predicados do letramento em leitura. Segundo Flavell (1999), metacognição é a habilidade de usar estratégias para compreender e regular os próprios processos de aprendizagem.

Na leitura, segundo Miguel (2002), quando um texto oferece dificuldade, é preciso agir de modo estratégico para operar com a informação textual, de modo a estabelecer um

plano de compreensão ativando os conhecimentos prévios. Para assumir a responsabilidade pelo próprio processo de compreensão, é necessário realizar um autoquestionamento com finalidades de planejamento, auto-regulação e avaliação. O educando, nesta perspectiva, deve ser treinado para atividades de auto-avaliação, planejamento e supervisão, junto com estratégias textuais, como o resumo e a seleção das idéias principais. Tais atividades são importantes porque o déficit metacognitivo pode prejudicar a compreensão de textos.

De acordo com Kern e Friedman (2008), a aprendizagem precoce da leitura é uma variável que prediz a longevidade. Os autores fizeram um estudo relacionando idade, sexo, características pessoais e aspectos ambientais com qualidade de vida na meia idade, desenvolvimento acadêmico, mortalidade e idade de aprendizagem da leitura. Concluíram que a aprendizagem precoce da leitura é predicado para o aumento da vida útil. Por seu turno, a aprendizagem tardia da leitura está associada ao maior risco de morte prematura, abuso de álcool e fracasso na vida acadêmica. A metodologia utilizada pelos autores foi o Estudo do Ciclo de Vida. Participaram do estudo uma amostra de 1.528 crianças californianas que apresentaram, no teste de QI de Binet, resultado igual ou superior a 135. Foi analisado o ciclo de vida destas crianças desde 1922.

Um aspecto avaliado na prova de leitura do PISA é a estrutura do texto. Em acordo com Santini (2006) é preciso considerar que os textos de internet são bastante distintos dos textos impressos em vários aspectos. Documentos da Web apresentam outros predicados, permitem uma leitura mais individualizada do que documentos impressos. A organização visual das páginas de internet permite funções com outras propostas comunicativas. Permitem uma série de funções e hiperlinks que dificultam classificá-los em tipologias.

Sendo assim, o *Draft Reading Literacy Framework*, bem como os referenciais teóricos citados neste documento, conceituam letramento em leitura como um conjunto de habilidades importantes não apenas para o indivíduo, mas também para a economia como um todo.

Diferentemente dos referenciais teóricos do PISA, há outros modelos de letramento e leitura que preconizam concepções mais ampliadas de letramento e leitura. Nesta esteira, situa-se Street (1999), autor cuja obra não é referenciada nos documentos do PISA, e que postula dois modelos de letramento: autônomo e ideológico.

O modelo autônomo concebe a leitura como tecnologia a ser dominada pelo indivíduo por meio da escolarização ou da transmissão externa. Indivíduo letrado é aquele que domina o código escrito. A leitura é uma tecnologia neutra, adquirida pelo domínio do código escrito. Segundo Street (1999), esse modelo de letramento pode ser utilizado pelos governantes como

controle social, direcionando o ensino das técnicas de leitura para qualificar os aprendizes para determinados postos de trabalho.

No modelo ideológico, a leitura é desenvolvida por meio das interações na sociedade letrada. Mesmo aquele que não domina o código, apresenta certo conhecimento sobre o que é leitura e escrita, sabe interagir em uma sociedade dominada pelo escrito e faz leituras de mundo e contexto. Apenas o domínio do código não garante a capacidade plena de leitura e compreensão. A capacidade de ler é mais do que codificar e está em contínuo desenvolvimento. Não basta compreender o sentido literal dos textos escritos, é preciso aprender a realizar leituras críticas e relacionar textos e contexto.

No modelo autônomo, somente o domínio da leitura e da escrita permite ao aprendiz acesso aos níveis mais elevados de cognição. No modelo ideológico, a cognição se desenvolve continuamente nas interações. O desenvolvimento cognitivo não está subordinado ao domínio do código e o domínio do código não garante o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, a escrita e a leitura não interferem diretamente na capacidade de aprender, não há uma autonomia de leitura em relação ao intelecto de modo a haver uma relação de dependência entre cognição e letramento.

Street (1999) critica o modelo autônomo e defende o modelo ideológico de letramento, citando a concepção de leitura de Paulo Freire como exemplo do modelo mais emancipatório e de grande amplitude. No modelo de leitura estabelecido por Paulo Freire, o indivíduo que tem acesso ao letramento não é superior ao que não tem. O aprendiz é visto como sujeito histórico, capaz de ler o mundo, ler além do significado literal. O aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem e ensino da leitura e da escrita. Principalmente, é sujeito histórico consciente da realidade que o cerca. O conhecimento do contexto e da leitura de mundo não é a finalidade do ensino da leitura e da escrita, mas sim o ponto de partida para a aprendizagem contínua e desenvolvimento da consciência crítica. Deste modo, Street defende que o modelo de letramento mais emancipatório não tem como finalidade a participação cidadão apenas, mas, principalmente, a leitura crítica de mundo e a capacidade de transformação social. A teoria de Paulo Freire é, segundo o autor, exemplo deste modelo mais ampliado e emancipatório de leitura e escrita. Por esta razão, faz-se necessário explicitar a concepção de leitura de Paulo Freire, educador brasileiro que viveu de 1921 a 1997 e lançou as bases de uma Pedagogia Libertadora.

Para Freire (1981) a aprendizagem da leitura deve desafiar o leitor para a busca da significação profunda da palavra. O contexto do aluno deve ser o ponto de partida para outras

aprendizagens. Necessário é considerar que o aluno, mesmo sem dominar o código escrito e os conhecimentos escolarizados, já realiza leituras de mundo.

Freire (1970/1914) critica o uso, no ensino, de exercícios *enfadonhos*, repetitivos, técnicos e autômatos. Propõe uma *concepção problematizadora e libertadora da educação*. Nesta, a educação é um ato político, que se direciona no sentido de levar o educando a conhecer e ler a realidade e possibilita o acesso à significação profunda de conteúdos relevantes para a compreensão e transformação da realidade. A leitura, portanto, não é neutra. A leitura literal dos escritos não significa leitura crítica. Somente o diálogo problematizador permite ao educando o desenvolvimento contínuo da capacidade de ler criticamente o mundo. A leitura crítica ocorre por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre o contexto, que deve ser o mote para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, e não apenas o objetivo final da escolaridade.

As Matrizes de referência do PISA definem letramento de modo generalista, mas deixam entrever uma concepção segundo a qual a leitura de mundo é um processo posterior ao domínio do código. O conhecimento sobre o mundo é definido como uma competência mais ampliada do que o domínio do código.

Letramento em Leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo (OCDE, 2012).

A prova do PISA baseia-se em avaliar a compreensão leitora, como técnica a ser adquirida e aplicada pelo aluno na resolução de atividades de leitura.

Descrição da Prova de Leitura do PISA a partir do *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2009) e das *Matrizes de Referência de Leitura* (OCDE, 2012)

No site do INEP⁵, são encontradas informações sobre a participação do Brasil no PISA, os relatórios da OCDE realizados a partir do PISA, bem como as matrizes de referência da prova e os itens liberados, ou seja, as questões do teste.

A Matriz de avaliação de leitura do programa PISA 2012 (OCDE, 2012), defende que a prova deve avaliar o letramento em leitura, que é definido como a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, tendo como objetivo o alcance de metas, o desenvolvimento de potenciais e conhecimentos e a participação na

⁵ <http://portal.inep.gov.br/> Em 15 de agosto de 2014.
ISSN - 2178-4442

sociedade. São três as características da avaliação do letramento em leitura, segundo a OCDE (2012):

- 1) Situação ou contexto.
- 2) Forma do texto. Varia conforme Meio, Ambiente, Formato e Tipo de texto.
- 3) Aspectos cognitivos envolvidos na leitura e interpretação do texto.

A situação ou contexto alude às finalidades do texto. Segundo OCDE (2012), no programa PISA, não deve ser necessária outra leitura para compreender o texto utilizado na avaliação.

Tabela I: O que é Situação ou Contexto na Prova do PISA

1) SITUAÇÃO OU CONTEXTO		
Denominação	Características	Exemplos
1) Pessoal	Texto recreativo utilizado em atividades de lazer, ou leitura que atenda aos interesses intelectuais e práticos do leitor.	Cartas Pessoais. Textos de Ficção. E-mails. Blogs.
2) Público	Texto que permite a participação mais ampla na sociedade, podendo ser anônimo.	Textos oficiais. Informações sobre eventos públicos. Notícias.
3) Educacional	Texto instrucional, voltado ao contexto de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizado pelo professor ou instrutor.	Livro didático. Software Educativo. Texto Instrucional.
4) Ocupacional	Texto voltado para o trabalho ou para instruir determinada tarefa a ser realizada.	Manual de instruções. Seção de anúncios de empregos em um jornal.

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2012)

Em relação à forma, o texto pode variar conforme Meio, Ambiente, Formato e Tipo. Segundo OCDE (2012), deve haver coerência entre a forma e o conteúdo do texto.

Tabela II: Formas dos Textos da Prova do PISA

2) FORMA DO TEXTO			
Variações	Subdivisões		Características e Exemplos
1) Meio	Impresso	Estático	Qualquer texto impresso, que sempre será estático.
	Digital	Permite leitura não sequencial.	Textos com ferramentas de navegação, como barras de rolagens, botões e menus;
2) Ambiente	Digital	Autoria	Não podem ser modificados. São usados principalmente para a busca de informações, podendo ser produzidos por empresas, governos, organizações, instituições ou pessoas.

			Por exemplo: sites de empresas ou órgãos do governo.
		Baseado em Mensagens	Textos interativos, que permitem ou exigem a colaboração do leitor, tais como mensagens eletrônicas, blogs e formulários online.
3) Formatos	Textos Contínuos	Organizam-se em frases e parágrafos que compõem uma estrutura mais ampla. Por exemplo: seções e capítulos de livros.	
	Textos Não Contínuos	Textos que organizam as informações de modo diversificado, tais como mapas, diagramas, tabelas, listas, fotos, desenhos, dentre outros.	
	Textos Combinados	Combinam textos contínuos e não contínuos. São exemplos as páginas de revistas que mesclam textos com gráficos e tabelas.	
	Textos Múltiplos	Textos diferentes justapostos, podendo ser complementares ou contraditórios, visando levar o leitor à reflexão crítica. São exemplos as páginas de jornal contendo dois artigos com opiniões distintas sobre uma mesma temática.	
4) Tipos	Textos Descritivos	Descrevem propriedades de objetos no espaço.	
	Textos Narrativos	Textos que se referem às propriedades de objetos no tempo, respondendo às questões “quando” e “em qual sequência”. São exemplos os contos, as biografias, as ficções.	
	Textos Expositivos	Geralmente respondem a questões do tipo “como” e explicam de qual maneira elementos ou componentes se relacionam formando um todo significativo. São exemplos os textos sobre ciências naturais ou da área da saúde.	
	Textos Argumentativos	Apresentam proposições relacionadas a outros conceitos ou proposições, respondendo, geralmente, à pergunta “por quê”. Aqui se incluem os artigos de opinião e os ensaios.	
	Textos prescritivos ou instrutivos	Apresentam normas para a realização de determinada atividade.	
	Textos interativos	Textos que possibilitam a troca com o leitor, podendo ser pesquisas, questionários, cartas, mensagens, dentre outros.	

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2012)

Aspectos é a denominação do tipo de estratégia mental, propósito ou aproximação que o leitor utiliza para interagir com o texto. Os diferentes aspectos podem ser interdependentes ou inter-relacionados, embora seja possível distingui-los em três: Localizar e recuperar informações, integrar e interpretar, refletir e analisar.

Tabela III: Tipos de Questões da Prova do PISA

3) ASPECTOS DO TEXTO	
1) LOCALIZAR E RECUPERAR INFORMAÇÕES	
Descrição: Significa selecionar uma informação solicitada e encontrar o espaço onde ela se localiza.	
Exemplo de questão retirada dos Itens Liberados de Leitura (OCDE, 2009): o texto 2 traz o mapa da Biblioteca D. Pedro II e as questões solicitam a busca de prateleiras, caminhos e livros a partir da observação do mapa, conforme segue:	
<p>REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS – QUESTÃO 6</p> <p>O caminho mais rápido para se chegar da entrada da biblioteca à seção de jornais passa</p> <p>A Pelas revistas.</p> <p>B Pela área de circulação.</p> <p>C Pela seção de referência.</p> <p>D Pela seção de ficção juvenil. (OCDE, 2009, p. 30).</p>	
2) INTEGRAR E INTERPRETAR	
Descrição: Alude à capacidade de conectar diferentes partes de um texto e compreender o significado daquilo que não está expresso no texto. Para avaliar a Integração e a Interpretação podem ser solicitadas atividades de identificar o tema de um texto, compreender uma mensagem transmitida ou deduzir a intenção do autor. As questões não exigem conhecimentos prévios, todas apresentam respostas no próprio texto.	
Exemplo de questão retirada dos Itens Liberados de Leitura (OCDE, 2009): Questão formulada a partir de um texto de Campanha de vacinação voluntária contra a gripe:	
<p>GRIPE QUESTÃO 4</p> <p>Este informativo sugere que se você quer se proteger do vírus da gripe, a vacina é:</p> <p>A mais eficaz do que exercício físico e dieta saudável, mas mais arriscado.</p> <p>B uma boa ideia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável.</p> <p>C tão eficaz quanto exercício e dieta saudável, e menos incômoda.</p> <p>D algo que não merece consideração se você faz bastante exercício físico e segue uma dieta saudável. (OCDE, 2009, p. 13).</p>	
3) REFLETIR E ANALISAR	
Descrição: Capacidades que implicam no estabelecimento de relações entre informações dentro do texto com quadros próprios de referência. O Ato de refletir consiste em consultar as próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses, bem como traçar opiniões sobre o texto. Dentre questões com este objetivo, algumas não são de múltipla escolha, mas exigem respostas escritas por extenso, podendo solicitar a opinião pessoal do leitor. Mesmo quando a questão solicita a opinião do leitor, há uma referência para pontuar a resposta conforme sua coerência com a pergunta.	
Exemplo de questão retirada dos Itens Liberados de Leitura (OCDE, 2009): A questão que se encaixa nesta categoria foi formulada a partir de um artigo de jornal que apresenta pesquisa do Ministério da Educação acerca de episódios de intimidação na escola:	
<p>INTIMIDAÇÃO – QUESTÃO 6B</p> <p>Escolha uma das sugestões dadas pelo Ministério da Educação.</p> <p>Diga se na sua opinião ela seria eficaz ou não para reduzir a intimidação.</p> <p>INIMITAÇÃO CORREÇÃO 6 B</p> <p>OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: Contrastar informações feitas no texto com visão pessoal de mundo.</p> <p>Codifique de acordo com o seguinte</p> <p>a: Faz comentário sobre uma das sugestões dadas pelo Ministério da Educação (a ou b acima) Justifica sua concordância ou discordância no que se refere efetivamente à redução nos casos de intimidação. A noção de “eficácia” pode estar expressa em termos de proteção às vítimas, de educação ou de punição aos valentões em potenciais ou reais. A explicação de como ela seria eficaz/ineficaz pode ser mencionada ou prontamente inferida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu concordo com um maior contato: pais e professores estariam mais conscientes do problema se conversassem com as crianças. • Eu não acho que um contato maior adiantaria. Valentões não se comunicam com pais ou professores. • Seria melhor se os valentões ficassem em casa: estando em casa, não podem ameaçar ninguém. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Ficar em casa: se eles forem punidos, outros valentões pensarão duas vezes. • Seria estúpido tentar mantê-los em casa. Eventualmente eles voltariam, e piores do que antes. • Punições funcionariam melhor. Não dá para ser racional com valentões (assume que “mantê-los em casa” está sendo visto como punição e não como prevenção). <p>b: Sugestão e a explicação são consistentes com a informação dada no texto, mas não se refere especificamente às sugestões do Ministério. Pode ser uma sugestão alternativa àquelas dadas pelo Ministério da Educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que a melhor coisa seria despertar o sentimento de compaixão nas crianças. • Eu acho que nenhuma sugestão iria funcionar. Não dá para fazer com que as crianças parem de intimidar as outras. • O governo deveria iniciar um programa para ensinar às crianças porque é errado ser um valentão. <p>Nota 1: a OU b</p> <p>Nota 0: Não apresenta justificativa ou dá uma resposta incoerente ou irrelevante, ou que não permite inferir que o aluno compreendeu esta parte do texto. Pode dar uma explicação em termos pessoais em vez de comentar sobre formas de reduzir casos de intimidação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A intimidação é um grande problema. • Ficar em casa: o valentão obviamente tem problemas que podem piorar se ele/ela ficar isolado/a. • Manter os valentões em casa. • Manter os valentões em casa porque eu os odeio. <p>Eu acho que ambas são boas ideias. (OCDE, 2009, p. 64-65)</p>

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009) e OCDE (2012)

São seis os níveis de proficiência nas áreas de leitura, segundo OCDE (2012).

Tabela IV: Níveis de Proficiência da Prova de Leitura do PISA

Nível	Pontuação	Características
6	689 ou mais	Os leitores são capazes de realizar múltiplas inferências, compreender, comparar e contrastar textos com precisão e detalhamento, lidar com ideias desconhecidas e gerar categorias abstratas de interpretação. As atividades de refletir e analisar requerem que o leitor formule hipóteses e avalie um texto desconhecido de forma crítica, aplicando interpretações para além do texto. No que tange às capacidades de acessar e recuperar, o leitor é capaz de encontrar detalhes pouco perceptíveis no texto.
5	626 a 697	Os leitores são capazes de diferenciar e organizar diversas informações no texto, identificando quais são relevantes. A capacidade de refletir abrange a formulação de hipóteses e avaliação crítica com base em conhecimentos especializados. As capacidades de interpretar e refletir são utilizadas na compreensão de textos não familiares. As atividades envolvem, em geral, a capacidade de lidar com conceitos contrários às expectativas.
4	553 a 625	Os leitores realizam atividades de localizar e organizar informações ocultas no texto. Realizam atividades de identificar nuances de linguagem considerando o texto como um todo e compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido. As atividades de reflexão envolvem uso de conhecimento formal ou público na formulação de hipóteses, e avaliação crítica de um texto. Os leitores também devem demonstrar capacidade de compreender textos longos e complexos, podendo ser pouco familiares.
3	480 a 552	Os leitores, neste nível, podem localizar uma ou mais informações para as quais são necessárias inferências e condições variadas. O leitor é capaz de reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações e significados em um fragmento de texto quando a informação não é evidente. As atividades podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. As atividades de reflexão exigem comparação entre texto e conhecimentos prévios.
2	407 a 479	Os leitores localizam uma ou mais informações que podem necessitar de inferências. As

		atividades requerem realizar inferências e conhecer a ideia central de um texto quando a informação não é evidente. As atividades também podem exigir estabelecimento de comparações e contrastes com base em um único elemento do texto. As atividades típicas de reflexão exigem o estabelecimento de comparações entre o texto e conhecimentos próprios.
1	335 a 406	Neste nível as atividades requerem a localização de um ou mais blocos de informações explícitas para identificar o propósito do autor em um texto familiar ou realizar conexão simples entre uma informação do texto e conhecimentos cotidianos. A informação requerida é evidente e o leitor deve considerar as informações relevantes no texto.
01 b	262 a 334	Neste nível o leitor é capaz de localizar informações em evidência em textos de baixa complexidade, em contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto traz imagens familiares e repetição de informações. Para a informação requerida há um mínimo de informações que competem. O leitor, nas atividades de interpretação, deve realizar conexões simples entre fragmentos complementares do texto.
Quando a pontuação é abaixo de 262, a OCDE não especifica nível de leitura.		

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2012)

Abaixo, segue análise do número de questões conforme classificação por Situação, Formato, Tipo e Aspectos, a fim de verificar o que é mais avaliado na prova do programa PISA.

Tabela V: Quantidade de Textos por Situação ou Contexto

SITUAÇÕES OU CONTEXTOS DOS TEXTOS	QUANTIDADE
Pessoal	06
Público	06
Educacional	02
Ocupacional	02
Total de textos	16

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009) e OCDE (2012)

Tabela VI: Quantidade de Textos por Formatos

FORMATOS DOS TEXTOS	QUANTIDADE
Contínuos	06
Não contínuos	04
Múltiplos	04
Combinados	02
Total de textos	16

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009) e OCDE (2012)

Tabela VII: Quantidade de textos por Tipos

TIPOS DE TEXTOS	QUANTIDADE
Argumentativos	02
Prescritivos ou instrutivos	03
Expositivos	08
Narrativos	03
Total	16

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009) e OCDE (2012)

A partir de cada texto, há, em média, 4,5 questões, totalizando 72 questões para 16 textos. Dentre os aspectos trabalhados foram verificadas as quantidades conforme tabela abaixo.

Tabela VIII: Quantidade de tipos de questões

ASPECTOS AVALIADOS NAS QUESTÕES	QUANTIDADE
Localizar a Recuperar Informações	30
Integrar e Interpretar	16
Refletir e Analisar	26
Total de questões	72

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009) e OCDE (2012)

Segue abaixo, a lista dos textos da prova do PISA (OCDE,2009):

Tabela IX: Textos da prova

TÍTULO	DESCRIÇÃO DO GÊNERO OU TIPO
Lago Chade	Texto e gráfico sobre o histórico de formação de um lago
Garantia	Nota de Garantia de um Produto
Pichação	Carta a um editorial de jornal
Chocolate de Mal Gosto	Carta a um editorial de jornal
Trabalho	Diagrama sistematizando dados sobre a população economicamente ativa de um país
Rede Nacional de Biblioteca	Mapa de uma biblioteca
Programa Plan International: resultados do Ano Fiscal de 1996	Tabela feita por uma organização que sistematiza indicadores da saúde, educação e habitação de países da

	África
Armas Científicas da Polícia	Reportagem sobre como a polícia investigam crimes de assassinato pelo exame de DNA.
Sinta-se Bem com os seus Tênis	Reportagem sobre sapatos e prática esportiva
Os Pais não Têm Conhecimento de Intimidação	Reportagem sobre intimidação na escola
Programa Acol de Vacinação Voluntária contra a Gripe	Texto de Campanha de vacinação
Anouilh	Trecho de um drama teatral
Abelhas	Texto Informativo sobre como abelhas produzem mel
O presente	Conto Literário
A Tecnologia Cria a Necessidade de Novas Regras	Editorial de um Jornal
Centro de Mobilidade Externa e Interna	Campanha industrial do departamento de pessoal de uma empresa

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir de OCDE (2009)

Conforme foi observado, a maioria das questões da prova leva o leitor a ter de encontrar informações literais no texto e buscar entender o que o autor quer dizer. Não há questão na prova que exija do leitor relacionar texto com outros conhecimentos mais elaborados, conhecimentos prévios ou outros textos. A maioria das questões parte de fragmentos de gêneros textuais, os quais cumprem a própria perspectiva do programa PISA, de não exigir que o aluno necessite de outras leituras para responder corretamente às questões.

Freire (1970/2014) crítica a educação bancária e, em oposição, propõe a Pedagogia do Oprimido, ou Pedagogia Libertadora. A educação bancária parte do pressuposto de que o educando é uma vasilha a ser preenchida pelo conhecimento do educador. O educando não tem conhecimentos prévios, nem leitura de mundo. A escola deve depositar conhecimentos nos alunos. A prova é apenas o momento em que o educando devolve os conhecimentos nele depositados. A Pedagogia Libertadora, ou do Oprimido, por seu turno, visa o desenvolvimento da tomada de consciência, que é a passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva crítica. A consciência intransitiva é a incompreensão de que as opressões podem ser modificadas. A consciência transitiva crítica é o reconhecimento de que no mundo há opressores e oprimidos, mas crença de que esta situação é justa, desejável ou imutável. Por fim, a consciência transitiva crítica é a capacidade de ler o mundo, compreender

a realidade concreta e intervir pela transformação da realidade. A consciência transitiva crítica é histórica, pois percebe que o mundo é resultado das ações humanas, que sempre podem vir a transformá-lo. O aprendizado da leitura tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência. No processo de alfabetização, as palavras utilizadas para o ensino da leitura e da escrita devem ser retiradas das vivências práticas dos alunos. Todo o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer em um processo dialógico, no qual educadores e educandos aprendam uns com os outros sobre como ler e transformar o mundo.

O modelo de letramento apresentado na prova do PISA é autônomo, pois a leitura é avaliada como capacidade de buscar informações literais no texto. Provas de avaliação em larga escala que só avaliam a leitura como ato de decodificação, podem influenciar práticas escolares. Autores citados no início deste artigo apontam para o PISA como sendo uma avaliação que norteia políticas educacionais.

O discurso de um candidato a cargo político pode ser coerente e coeso em forma e conteúdo. Entretanto, é preciso conhecer a história do país, o contexto social, econômico e político, bem como a história do próprio candidato, para entender e analisar se são factíveis e coerentes as propostas apresentadas. Formar leitores que compreendam textos apenas literalmente favorece a crença em propagandas e desfavorece o exercício da cidadania. Para Paulo Freire, o aluno deve aprender a ler por meio do diálogo que o leve a aprender a decodificar a palavra escrita e, ao mesmo tempo, a ler criticamente o mundo. Isso requer sempre o estabelecimento de relações entre o que está escrito e o mundo circundante, entre o que é dito literalmente e a realidade concreta. Formar leitores que só busquem informações literais no texto, pode ser um meio de reproduzir uma educação bancária, na qual o ato de ler seja apenas decodificação e apreensão acrítica de informações externas. A leitura crítica exige estabelecimento de relações com o mundo externo. O PISA pode influenciar um tipo de leitura que apenas reforce a consciência intransitiva, pois o leitor é levado a buscar a verdade na literalidade e não na história e no estabelecimento de relações entre texto e contexto.

Considerações finais

A prova de leitura do PISA está de acordo com um modelo autônomo de letramento. Neste, os textos escritos e falados são mensagens neutras. Ao aluno cabe apenas a apreensão das informações transmitidas de modo externo. Provavelmente o próprio modelo de avaliação em larga escala não permita a avaliação da leitura como ato de crítica e compreensão mais ampla do mundo, como estabelecido no modelo ideológico de letramento. Os textos do PISA

não exigem conhecimento de outras informações para serem compreendidos, nem compreensão histórica. As questões da prova de leitura do PISA não remetem à leitura crítica de mundo, exigindo apenas a busca de informações literais, contidas nos próprios textos.

Corre-se o risco de as provas do PISA, ao estabelecerem que o bom leitor é aquele que faz leitura literal, levem as escolas a aderirem a práticas pedagógicas que formem leitores não críticos, não atentos aos contextos históricos e ideológicos que fazem parte da fala cotidiana, dos textos literários e científicos e dos discursos políticos e midiáticos. Leitores que buscam o sentido do texto unicamente em suas normas internas, podem se tornar ótimos consumidores, o que, talvez, seja o objetivo da OCDE na educação.

Referências

ARTELT, Cordula. SCHIEFELE, Ulrich. SCHNEIDER, Wolfgang. Predictors of reading Literacy. *European Journal of Psychology of Education*. In: < <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173188#page-1>> Acesso em 13/09/2015

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BONAMINO, Alícia. SOUZA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 20/08/2014.

BONAMINO, Alícia. COSCARELLI, Carla, FRANCO, Crespo. **Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. *Educação e Sociedade*, Vol. 23, n. 81, Campinas, 2002.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito. Uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, Vol. 30, n. 109, p. 1009-1036. Set./dez.2009.

COSTA, Estela. AFONSO, Natércio. Os Instrumentos de regulação baseados no conhecimento. Knowledge-based Reogulation. O caso do Programme International Student Assessment (PISA). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009.

FLAVELL, John; MILLER, Patrícia H.; MILLER, Scott. A.; **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5º Edição. 1981. Ed. Paz e Terra. RJ

_____. **Pedagogia do Oprimido (1970)**. 57ª ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Simpósio de Educação brasileira promovido pelo CEDES** *Póiesis Pedagógica, Catalão-GO*, v. 15, n.1, p. 51-70, jan./jun. 2017

no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação, fev. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 16/08/2011.

KERN, Margaret L. FRIEDMAN, Howard S. Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *J Appl Dev Psychol*. 2008, p. 419-430. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2713445/>. Acesso em 29/09/2015.

KIRSCH, Irwin. The international Adult Literacy Survey: Understanding what was measured. Educational Testing Service, Princeton, NJ, 2001. In: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2015

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, V.9, n.1, jan./mar. 2012. p. 34-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2012v9n1p34/2255130/04/2014>. Acesso em: 30/04/2014

MIGUEL, Emílio Sánchez. **Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

OCDE. **Itens Liberados de Leitura 2009**. OCDE, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais>. Acesso em 12/06/2015.

OCDE. **Matriz de Avaliação de Leitura, 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avalicao_leitura.pdf>. Acesso em 12/06/2015.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). **Draft Reading Literacy Framework**. Pisa 2015. OECD, 2013. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>> . Acesso em 28/09/2015

SANTINI, Marina. Web pages, text types, and linguistic features: some issues. *Icame Journal*. Nº30. 2006. P. 67-86. Disponível em: <<http://clu.uni.no/icame/ij30/ij30-page67-86.pdf>>. Acesso em 29/09/2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2007.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **O ensino das ciências no Brasil e o PISA**. São Paulo: Sangari, 2009.